



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2012-0001**

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN

Canay KARCI

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN- 2012

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2012-0001**

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

HAZIRLAYAN

Canay KARCI

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN- 2012

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Canay KARCI tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı tez, 02.01.2012 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
(Başkan) Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	A.D.Ü. Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL	A.D.Ü. Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Bilal DUMAN	Muğla Ün. Eğitim Fakültesi

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Selçuk ÇOLAKOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Canay KARCI

İmza :

Canay KARCI

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışma, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma bir desene sahiptir. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden anket, nitel araştırma tekniklerinden ise görüşme kullanılmıştır.

Nicel örneklem için Aydın ili merkezinde 53 okul belirlenmiştir. Nitel veriler için, ölçüt örnekleme yolu ile 2010- 2011 yılında 9. sınıflarda görev yapan toplam 5 liseden 12 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizi için frekans, yüzde dağılımı ve verilerin okul türlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını hesaplamak üzere ki-kare testi yapılmıştır. Nitel veriler için görüşmeler, öğretmenlerin izin vermemesi nedeniyle kağıt ve kalem ile kaydedilmiş, bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizi yapılmıştır.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre, İngilizce programının önerdiği öğretim yöntemi olan iletişimsel yaklaşımın sınıfta uygulanamadığı anlaşılmaktadır. Programda yer alan yaklaşımın (İletişimsel Yaklaşım) sınıf içinde nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmenler için rehber hazırlanmalıdır. Dört becerinin hem öğretim hem de değerlendirme aşamasında istenilen düzeyde kazandırılmadığı elde edilen bulgular sonucunda ortaya konmuştur. Becerilere yönelik değerlendirme kaynakları hazırlanmalıdır. Programın önerdiği ders saatlerinin programı yetiştirememelerine neden olduğu açıklanmıştır. Bu sorun, ders saatleri artırılarak çözümlenebilir. İçeriğe ilişkin elde edilen bulgular, konuların yoğun ve ağır olduğunu,

öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde olmadığını ortaya çıkarmıştır. Programın içeriği diğer boyutlarıyla birlikte gözden geçirilmelidir. Programın eğitim durumlarına ilişkin sonuçlar, programdaki yöntem ve tekniklerin sınıf içinde çoğu zaman uygulanamadığını göstermektedir. Programda önerilen diğer yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için öğretmenler teşvik edilmelidir. Teknolojik araçların kullanılması desteklenmeli ve ders kitabı gözden geçirilerek eksiklikleri tamamlanmalıdır. Değerlendirme boyutu ile ilgili olarak, becerilere yönelik değerlendirmenin yapılamadığı, derslerde önem verilen dilbilgisine ilişkin değerlendirmenin uygulandığı söylenebilir. Değerlendirme konusundaki bilgi eksikliğini giderilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Program Değerlendirme, İngilizce Dersi, Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf, Öğretmen görüşleri

Canay KARCI

**EVALUATION OF ENGLISH CURRICULUM IN 9TH GRADE
OF SECONDARY SCHOOLS THROUGH TEACHERS'
VIEWS**

ABSTRACT

The main purpose of this research was to evaluate secondary school 9th grade English Curriculum according to teachers' views.

The descriptive analysis was used in this study. In the research, mixed method including quantitative and qualitative data collecting techniques was applied. Survey was used for quantitative data while interview was used for qualitative data. 53 schools were selected for quantitative sample and 12 students were selected by sampling objectively for qualitative data. For quantitative data's analysis frequency and percentage were calculated and chi-square test was done in order to calculate whether data's undergone a significant change according to the types of schools. As for the qualitative data, interviews were recorded by paper and pencil. The interviews were transferred to the computer, and content analysis was done.

Looking at the overall results it was seen that according to teachers' views, approach of the curriculum couldn't be applied in the classrooms and it needs to be improved through the help of consultants. According to the research results, the aims of four skills couldn't be reached at a desired level during the teaching and assessment. So, assessment sources on four skills should be prepared. Insufficient time was seen one of the main barriers of not being able to finish the programme. This problem can be solved by increasing the number of classes. As for the content dimension, the subjects of the programme were seen as difficult. The content of the programme should be revised along with the other dimensions. Looking at the results of questions about learning and teaching process, most of the methods and techniques put by the programme couldn't be applied in the classrooms. In order to realise this, teachers should be encouraged to implement these methods and techniques in the classrooms. Also, the course book should be revised and the use of materials suggested for teaching English should be

encouraged. As for the assessment dimension, assessment of four skills couldn't be realised but the assessment of grammar structures was applied. In order to supply the missing information about assessment, teachers can be participated in the inservice education programmes.

KEYWORDS: Curriculum Evaluation, English Course, Secondary School 9th Grade, Teachers' Views

ÖNSÖZ

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Programı'nın gereği olarak hazırlanan bu araştırma, ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı'nın geliştirilebilmesine katkı getirebileceği düşüncesiyle hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ilgi, zaman ve enerjilerini bana ve çalışmama ayıran birçok insanın emeğinden söz etmemek haksızlık olur.

İlk teşekkürümü hem ders dönemimde hem de tez çalışmam sırasında kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na borçluyum.

Akademik ve bireysel gelişimim konusunda kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Yoğun zamanlarında bana ve çalışmama ayıracak zamanı olduğu, çalışma azmi ve enerjisi ile örnek aldığım, hep daha iyisini yapacağım ve başarılı olacağım inancı ile beni motive eden ve çalışmalarımda beni değerli görüşleriyle yönlendiren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR- VURAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aldığım dersler sırasında birikimlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. Meltem YALIN- UÇAR'a teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında kaynak göndererek bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN'a ayrıca teşekkür ederim.

Tezimin jüri üyeliğini kabul ederek beni değerli fikirleriyle aydınlatan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Bilal DUMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın veri analizinde bana yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ'a teşekkür ederim.

Araştırmam sırasındaki yardımlarından ve katkılarından dolayı Araştırma Görevlileri Meltem ÇENGEL ve Serap YILMAZ- ÖZELÇİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili annem Mukaddes KARCI'ya, sevgili babam Mehmet KARCI'ya ve ağabeyim Can KARCI'ya destekleri ve anlayışları için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
EKLER LİSTESİ	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. ORTAÖĞRETİM VE YABANCI DİL EĞİTİMİ	
1	
1.1.1. Yabancı Dilin Önemi	1
1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi	3
1.1.3. Ortaöğretimde İngilizce Öğretimi	5
1.1.3.1. Eğitim Programlarında İngilizcenin Yeri	10
1.1.3.2. Ortaöğretimde İngilizcenin Yeri	22
1.2. ÖĞRETİM PROGRAMI	26
1.2.1. Öğretim Programı ve Öğeleri	26
1.2.2. Program Değerlendirme	32
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI	33
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	34
1.5. SINIRLILIKLAR	36
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
1.6.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar	37
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	41
1.7. TANIMLAR	45
İKİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL AÇIKLAMALAR	
2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN	
YÖNTEM VE TEKNİKLER	46
2.1.1. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	46
2.1.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	48
2.1.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri	48
2.1.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri	49
2.2. LİSE 9. SINIF PROGRAMINDA KULLANILAN	
YABANCI DİL YAKLAŞIMLARI	49

2.2.1. İletişimsel Yaklaşım	49
2.2.2 Öğrenci Merkezli Öğretim	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	52
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	53
3.2.1. Nicel Veriler İçin Örneklem Grubunun Oluşturulması	54
3.2.2. Nitel Veriler İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	55
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	56
3.3.1. İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi	56
3.3.2. Görüşme Formu	56
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	57
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	57
3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlemesi	57
3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlemesi	57
3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	59
3.5.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	62

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ORTAÖĞRETİM 9. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIYLA İLGİLİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	63
4.1.1. İngilizce Programını Değerlendirme Anketi Sonucunda Elde Edilen Bulgular	63
4.1.2. Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. KAZANIMLAR İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUM	91
5.2. İÇERİKLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUM	95
5.3. EĞİTİM DURUMLARI İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUM	97
5.4. DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ TARTIŞMA VE YORUM	101

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

104

6.2. ÖNERİLER

105

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

105

6.2.2. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

106

KAYNAKÇA

107

EKLER

116

ÖZGEÇMİŞ

140

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
EK-1: Araştırma için Valilik İzni	116
EK-2: 9. Sınıf İngilizce Programını Değerlendirme Anketi	117
EK-3: Öğretmen Görüşme Soruları	122
EK-4: 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı.....	123

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa No
Çizelge 1.1: Türkiye’de öğretilen yabancı dillerin önem sırası.....	5
Çizelge 3.1: Örnekleme alınan okulların listesi.....	53
Çizelge 3.2: Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgiler.....	54
Çizelge 3.3: Tema ve kod listesi örneği	58
Çizelge 4. 1: Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşleri	64
Çizelge 4.2: Öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri	70
Çizelge 4.3: Öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri.....	77
Çizelge 4.4: Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri... ..	83

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. ORTAÖĞRETİM VE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Bu bölümde yabancı dilin önemi, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihi, ortaöğretimde İngilizce ve eğitim programlarında İngilizcenin yeri hakkında bilgi verilmektedir.

1.1.1. Yabancı Dilin Önemi

Bugün, yeryüzünde farklı toplumların kullandıkları dil sayısını kesin olarak ortaya koymanın olanaksız olduğu, buna karşın ortalama bir sayının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu belirtilmektedir. Bu sayının dört bin hatta beş binden fazla olduğunu ileri sürenler de bulunmaktadır (Demirel, 2010). Ancak, Ceyhan (2007)’ye göre, dünyada kullanılan dil sayısı 2796’dır. Dünyada konuşulan diller, hem anadil hem de yabancı dil kavramı içinde yer almaktadır.

İnsanlar için kendi ana dillerinden başka olan diller yabancı dil kavramının içine girer (Ceyhan, 2007). Günümüz insanının, meslek yaşamlarında diğer ülkelerin insanlarıyla anlaşmak ve diğer dillerdeki yazılı belgeleri okuyup değerlendirmek, yabancı ülkelerde iletişim kurmak için en az bir yabancı dil öğrenmeye gereksinimi vardır (Ceyhan, 2007). Değişik ülkelerde öğrenilen yabancı diller farklılık göstermektedir. Ancak, bazı diller bazı kuruluşlar tarafından öğrenilmesi zorunlu yabancı dil haline getirilmiştir. Dünya üzerinde bu kadar çok dilin bulunmasına karşın İngilizce bir dünya dili haline gelmiştir. BM, NATO gibi kuruluşlar ortak resmi dillerini İngilizce olarak belirlemişlerdir (Er, 2006).

Dünyada İngilizce’yi sadece ikinci dil olarak konuşanların sayısı 300 milyon civarındadır. İngilizce’yi konuşanların toplam sayısı 1 milyar 400 milyon olarak hesaplanmıştır. Crystal (1997)’e göre herhangi bir dilin küreselleşmesi o dili konuşanların sayısı ile orantılı değildir.

İngilizce’nin uluslararası bir dil haline gelmesi aslında Britanya İmparatorluğunun dilsel mirası ve Amerikanın İngilizce konuşan süper güç olarak ortaya çıkması, ayrıca teknolojik ve endüstriyel açıdan da bir güç olarak var olmasıyla gerçekleşmiştir. White’a göre (1988) Britanya İmparatorluğunun yerini dolduran Amerika’nın politik ve

bunun sonucu olarak askeri ve ekonomik güç olarak doğru yerde ve zamanda sahneye çıkmasıyla İngilizce'nin parlak günleri başlamıştır.

Dünyanın bir lingua franca olabilecek bir dile ihtiyaç vardı (Jordao, 2009). Swales (1993)'e göre, İngilizce her eğitilmiş, okuryazar insanın bilmesi gereken bir lingua franca olmuştur.

İngilizce'nin dünyanın lingua franca'sı olması sadece ülkelerin politik, askeri ve ekonomik özellikleriyle değil, aynı zamanda iletişim araçlarına hakimiyetleriyle sağlanmıştır. İngilizce, yaklaşık 400 yıldır basında kullanılmaktadır.17.yy'ın ilk yıllarında Avrupa'lı devletler gazeteler çıkarmaya başlamışlardır ve bu alanda da İngiltere başı çekmektedir. İngilizce'ye basında verilen değer yeni teknolojik haber alma gelişmeleriyle artmıştır; Sinema medyanın diğer bir alanıdır.19. yy.da Avrupa ve Amerika'da gelişmeye başlayan sinema teknolojisi I.Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'ya kaymış,1915 yılında Hollywood film endüstrisinin kurulması diğer devletlere ve dillere sinema alanında tüm yolları tıkamıştır.1996 BFI Televizyon ve Film Elkitabı'na göre dünya film endüstrisinin %80'i İngilizce'dir. Oskar törenleri her zaman İngilizce olduğu gibi Avrupa'da yapılan Cannes Film Festivali'nde verilen ödüllerin yarısından fazlası İngilizce filmlere verilmektedir.

Crystal (1997) küreselleşmenin sonucu olarak İngilizce bilmeyen birinin kesinlikle yoksunluk hissetmesi gerektiğini iddia etmektedir. Bu yoksunluk bilgi yoksunluğudur. Bunun için bilgiye ulaşımın tek dili vardır: İngilizce (Crystal,1997). Bonnet (1997), gelecek nesillerin bu dili akıcı ve doğru olarak kullanabilmelerinin giderek en önemli konu olduğunu belirtmektedir.

Kachru (1992), İngilizce'nin öğrenilmesini, farklı bir bakış açısıyla değerlendirmiş ve "Aslında, dünyanın dört bir yanından insanları İngilizce öğrenmeye iten sebep, bu dile karşı oluşan sosyal tavidir. Bundan dolayı İran ya da Libya gibi fundamentalist ülkelerin İngilizce kullanmalarındaki neden, seslerini tüm dünyaya duyurmak amacıdır" diye yazmıştır.

Özetle, en az bir yabancı dil bilmek, gerek sosyo-ekonomik, gerek teknolojik yönden bireylerin kendilerini geliştirmelerinde ve geleceklerini yönlendirmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Mirici, 2001). Gençlerin, nitelikli bir mesleğe sahip olmak istediklerinde karşılarına en az bir yabancı dil bilme zorunluluğu çıkmaktadır. Bu yabancı dil, genellikle İngilizce'dir.

1.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi

Günümüzde, bir yabancı dil bilmek ve onu yeterli düzeyde kullanmak önemli bir gereksinimdir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, bilimin çağdaş değerlerin, uygar dünyanın temeli kabul edilmesi eğitimin bu doğrultuda düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu anlayış, Türkçe yanında yabancı dil öğretiminin de önemsenmesini gerektirmiştir, çünkü bir yandan çağdaş bilimdeki gelişmeleri izlemek, bunları özümsemek, araştırma yapmak, öte yandan ülkemizdeki bilimsel etkinlikleri dış dünyaya yansıtmak için yabancı dil vazgeçilmez bir araçtır. Açıkçası, ülkemizde yabancı dil öğretimi, çağdaşlaşma, uygarlaşma çabalarının bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmış ve gelişmiştir (Şahbaz ve Çınar, 2008). Ancak ülkelerde öğrenilen yabancı dil sayıları sınırlıdır (Demirel, 2010). Türkiye’de de öğrenilen yabancı dil sayısı ülkemizin o dillerin ana dili olduğu ülkelerle ilişkisine bağlıdır (Demircan, 1988).

Tarih içerisinde ülkemizde yabancı dile verilen önem değişmemiştir. Yalnızca bazı değişikliklere uğramış fakat öğretim programlarında daima yer almıştır (İnam-Çelik, 2009) . Cumhuriyet dönemi Türkiye’inde yabancı dil öğretimine göz atacak olursak öncelikle eğitim alanında yapılan ilk ve en önemli adım olan 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat’tan söz etmemiz gerekir. Tevhid-i Tedrisat kanunuyla medreseler kapatılmış, Arapça ve Farsça öğretimine son verilmiştir. Bu tarihten sonra Türkiye’de *yabancı dil öğretimi* demek; bir batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise ikincisinin seçmeli olarak öğretilmesi demektir (Tosun, 2007).

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan itibaren önem verilen diller İngilizce, Almanca ve Fransızcadır. 1930-1950 yılları arasında kaldırılan Arapça ve Farsça yeniden gündeme gelmiş, Kur’an Arapçasına ek olarak konuşulan Arapça öğretimine geçilmiş ve Arapça İngilizce’den sonra Fransızca ve Almanca ile eşdeğerde sayılmaya başlanmıştır. Belirttiğimiz gibi ülkemizde yabancı dil seçimi, ülkemizin o dillerin ana dili olduğu ülkelerle ilişkisine bağlıdır.

Farsça öğrenimi İran ve Farslarla olan yakın kültür ilişkisinden, Arapça öğrenimi İslamlığın kabulü ve bilim dalı olarak Arapçanın seçilmiş olmasından kaynaklanmıştır. Batı dillerine geçiş ise askeri teknoloji almak için devletin en yakın ilişki içinde bulunduğu, zamanın en ileri Batı devletine göre belirlenmişti. Önce Fransızca (1773-) ile başlanmış, sonra İngilizce ve Almanca öğretimine geçilmiş, yabancı dillerin seçiminde uzun süre askeri dostluk ilişkilerine öncelik tanınmıştır. Fransızca öğretiminin

1950'den sonra gerilemesinde siyasi ilişkilerin değişmesinin, Almanca öğretiminin ilerlemesinde ise 1960'tan sonra Türk işçilerinin Almanya'ya gönderilmesi ve oradaki işçi çocuklarının eğitiminde karşılaşılan güçlüklerin, son yıllarda konuşulan Arapça öğretiminin gündeme gelişinde Arap ülkeleriyle yeniden canlanan ekonomik ve siyasi ilişkilerin payı büyüktür. Uzakdoğu ile ticari ilişkilerin başlaması Çince ve Japonca öğretiminin önemini arttırmış, yabancı dil öğretiminde tek boyutlu seçimden vazgeçilerek çok yönlü değerlendirmelere yönelim gerçekleşmiştir. İkinci Dünya Savaşını izleyen dönemde de İngilizce ülkede etkinlik ve güncellik kazanmıştır (Demircan,1988). İngilizce günümüzde ülkemizde hakim yabancı dil olarak yer almaktadır. Bu kadar derin bir dalga şeklinde tüm dünya milletlerini etkileyen bir dilin, Türkiye'de de nüfuzunu hissettirmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu durum, yüzünü batıya çevirmiş olan yeni Türkiye Cumhuriyetinin, muasır medeniyetler düzeyinin yakalanmasında bir Batı dilinin bilinmesi gerekliliğinin farkına varması ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla öğretim kurumlarında bir Batı dilinin öğretilmesini zorunlu hale getirilmesiyle başlamıştır. Ancak, İngilizce'nin hakim yabancı dil olması İkinci Dünya Savaşı sonrasında belirgin hale gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyada yeniden şekillenen güçler dengesi içinde kendisine müttefik arayan Türkiye, Amerika ve Batı ile yakınlaşarak yeni bir dönemin kapısını aralamıştır. Türkiye, bu dostluk ilişkisinden siyasi, ekonomik ve en önemlisi kültür alanda yoğun bir şekilde etkilenmiştir. Bu kültür etkileşiminin en önemli kanalını dil, özellikle İngilizce oluşturmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği, politik ve ekonomik anlamda söz sahibi olan iki süper güçtü. Sovyetler Birliği'nin orantısız büyümesi ve yayılmacı politikalarla Boğazlardan üs istemesi, Kars ve Ardahan'ı talep etmesi Türkiye'yi Batı ve özellikle Amerika ile iyi ilişkiler kurmaya sevk etti. Sovyetler Birliği'nin bu saldırgan tutumu, Batı'da karşılığını buldu ve Amerika 1947 yılında dönemin başkanının adını taşıyan "Truman Doktrini"ni yayınladı ve hemen arkasından Türkiye'ye "Marshall Planı" kapsamında ekonomik yardımda bulundu (Işık, 2008). Karşılıklı ilişkiler neticesinde oluşan iyimser hava, Türkiye'nin çizgisinin Batı yönünde kaymasını sağladı.

II. Dünya Savaşı'nın bitimine doğru bütün dünyada demokrasi yönünde gelişmeler görülüyordu. Türkiye'nin uzun süre siyasi hayatını şekillendiren tek partili yönetimden uzaklaşıp çok partili hayata geçmesi demokratik blokta yer alma hevesini

yansıtmaktaydı. Türkiye'nin demokratik yaşamı güçlendirme girişimlerinin yanı sıra Kore'ye asker göndermeyi kabul eden ülkeler arasında yer alması, 18 Şubat 1952'de NATO (North Atlantic Treaty Organization)'ya kabul edilmesini sağladı.

Türkiye'de başka dillerin, özellikle ülkemizin de üye olduğu veya üye olmak istediği uluslar arası örgütlerde resmi dil olarak kabul edilen dillerin öğrenilmesi, öğretilmesi zorunluluğu vardır. Türkiye'nin üyesi olduğu NATO'nun resmi dilinin İngilizce olduğu, üye olmayı amaçladığımız AB'de ise, dokuz resmi dil arasında yoğun olarak kabul gören dillerin Fransızca ve İngilizce olduğu, BM'nin resmi çalışma dillerinin de Fransızca ve İngilizce olduğu bilinmektedir (Büyükduman, 2001; Mirici, 2001). Böylece, Anglo-Sakson birliğinin somut dışı vurumu olan İngilizce, öğretim kurumlarında Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri yıllarca okutulan Fransızcanın önemini azaltmıştır.

Türkiye'de öğretilen yabancı dillerin öncelik sırası aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Çizelge 1.1: Türkiye'de öğretilen yabancı dillerin önem sırası

Sıra	1923-1950	1950-1980	1980den sonra
1	Fransızca	İngilizce	İngilizce
2	İngilizce	Fransızca	Almanca
3	Almanca	Almanca	Fransızca
4	Arapça	Arapça	Arapça
5		Farsça	Farsça

İngilizce'nin zorunlu yabancı dil olarak öğretimi 1950'den bu yana ilk sırada yer almaktadır.

1.1.3. Ortaöğretimde İngilizce Öğretimi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde Fransızca'dan sonra İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Robert Koleji'nin açılması ile öğretilmeye başlanmıştır. Tanzimat'ın ilanı ve Tanzimat Fermanı'ndan sonra batıya geniş ölçüde açılma döneminde yabancıların özel okul açma girişimleri artmış ve başta Fransız, İngiliz ve Amerikalılar olmak üzere Alman ve İtalyanlar kendi dilleri ile öğretim yapan okullar açmışlardır. Bu okullar devletin denetimi altında öğretimlerine devam etmişlerdir (Demircan, 1988). Cumhuriyet döneminde "Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı

okullara gitmekten kurtarmak” (Demircan, 1988) amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde *Türk Eğitim Derneği* kurularak, 1928- 1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmış, bu okul 1951 –1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. 1956 yılından itibaren kolej adıyla (daha sonraki yıllarda da *Anadolu Lisesi* adıyla) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmaya başlanmıştır (Demircan, 1988).

Nihayet 1955 yılında öğretim kurumlarında okutulan birinci yabancı dilin İngilizce olması kararlaştırılmıştır. Bu yıllarda açılan “Maarif Kolejleri” ve devamı olan “Anadolu Liseleri” ile İngilizcenin öğretim kurumlarında yaygınlaşması sağlanmıştır (Kefeli,2008). 1955 yılında kurulan “Maarif Kolejleri”, 1975 yılında “Anadolu Liseleri” ne dönüştürülerek sayıları arttırılmıştır. İngilizce öğretimi bu sayede toplumun tabanına yayılarak yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Tok, 2008). Anadolu Liseleri, bir kısım derslerin öğretimini İngilizce, Almanca ya da Fransızca'dan biriyle yapan, merkezi sınav sistemiyle hazırlık sınıflarına öğrenci alan, yabancı dil dışında, ortaokul (temel eğitim ikinci dönem) ve lise programlarını uygulayan, yedi yıllık parasız devlet ortaöğretim kurumları" olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 1976).

Bu arada Türkiye yeni bir dönemecin eşiğinde kendine uzun yılları kapsayacak bir yol haritasının planlarını yapmaktadır. Türkiye, Cumhuriyet tarihinin en kapsamlı ve uzun vadeli dış politik açılımı olan Avrupa Birliği üyeliği üzerine odaklanmıştır. Bu durum, İngilizcenin yerleşmesi ve benimsenmesi açısından itici bir kuvvet etkisi yaratmıştır. Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğuna yaptığı ortaklık başvurusu ile başlayan ve 1963'teki Ankara Anlaşması ve 1970'te imzalanan Karma Protokol ile geliştirilen süreç, hükümet politikalarında ve Milli Eğitim sisteminin de Avrupa Birliğinin vizyonunu yansıtan düzenlemeleri gerçekleştirmesini olanaklı kılmıştır. Zira Avrupa Birliği ve bir anlamda yürütme organı olan Avrupa Komisyonunun “Yaşayan Diller Projesi” kapsamında ve bu kurumlarla yürütülen işbirliği çerçevesinde çağdaş eğitim ilkeleri üzerine inşa edilen yeni yabancı dil programı geliştirilmiştir. Bu bağlamda öğretim kurumlarındaki ders saatleri, araç gereçleri ve öğretimin içeriği programa göre yeniden düzenlenmiştir. Avrupa Birliği vizyonu ile hareket eden Türk Devleti, aynı zamanda yabancı dil bilen eleman sayısını arttırmak için İngilizce ile öğretim yapan okul sayısını arttırmıştır.

Yabancı dil öğretimini belirleyen koşullar 1983 tarihli ‘Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu’ ile 1985 yılında çıkan ‘Yabancı Eğitimi ve Öğretimi Kanunu ve

Yönetmeliği' belirlemişti (Ceyhan, 2007). Bu bağlamda, 14.10.1983 tarih ve 2923 sayılı "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi" kanunu ile eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar düzenlenmiştir. Bu kanunun 2. maddesinin b. fıkrasına göre " İlköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce, Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçe' den başka hiçbir dille yaptırılamaz." (MEB, 1983)

Bu arada, 1976 yılında özel bir yönetmelik hazırlanarak Anadolu Liseleri adını alan yabancı dille öğretim yapan okulların sayıları halkın talebi karşısında giderek artmış; Ağrı, Adıyaman, Bitlis, Hakkari, Sinop, Tunceli dışındaki illerle bazı ilçelerde Anadolu Liseleri açılmasıyla bu sayı 1992/ 93 öğretim yılında 193'ü bulmuştur. Bu okulların yanı sıra Anadolu Öğretmen, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri de açılmıştır. Devletleştirilen Nişantaşı ve Beyoğlu İngiliz okullarıyla Galatasaray Lisesi ve İstanbul (Erkek) Lisesi ile 17 İmam Hatip Lisesi de aynı kapsama alınmıştır (Ana Britannica, 1993).

Orta öğretim sistemi içinde yer alan Anadolu liseleri, öğrencilere bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmeyi hedeflemektedir. Yabancı dil öğretiminin amacı "öğrencilerin takip ettikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçe'ye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanmalarını sağlamak" olarak belirlenmiştir (MEB, 1984). Yabancı dille eğitim ve öğretimin amacı ise, "öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki bu tür yayınları izleyebilme, uluslararası toplantı ve tartışmalara da katkıda bulunabilme güç ve yeteneğini kazandırmaktır"

(Demircan, 1988, s .118- 119).

Öğretim programları ortak genel kültür dersleri, alan dersleri, alan seçmeli dersleri ve seçmeli dersler olmak üzere dört kategoriye ayrılır; bu programlarda Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe-Matematik, Yabancı Dil, Sanat, ve Spor dersleri yer alır. Bu dersler arasından Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin öğretimi yabancı dil ile yapılır ve öğrenciler, bu dersleri almak zorundadır. Öğrenci, seçmeli alan dersleri ve

seçmeli dersleri ise okulunun bu alanda sunduğu seçenekler arasından kendi ilgi ve isteğine uygun olarak belirler. Ancak, Karabulut bu uygulamaların, bilimsel veriler ortada olmasına rağmen ısrarla uygulandığına değinmiştir: “Anadolu Liselerinde Uygulanan Yabancı Dille Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma, çarpıcı gerçeği çok yalın biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre "Anadolu Lisesi öğrencilerinin yüzde 82.4'ü fen grubu derslerini İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih etmektedir (Karabulut, 2001).

Yine, öğrencilerin yüzde 83.9'u İngilizce öğretimde konuların iyi öğrenilmediğini, yüzde 81.91'i de yabancı dille öğretimin öğrencileri ezberciliğe yönelttiğini" söylemektedir (Karabulut, 2001).

Yine Anadolu Liselerinde yapılan bir araştırmada, Fen Bilimleri derslerini okutan öğretmenlerin nitelikleri bakımından yeterli olmadığı, bu derslerin İngilizce okutulması uygulamasının üniversite sınavında öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği, dersin İngilizce yapılmasından dolayı amaçlarına ulaşamadığı ve dersleri İngilizce yapmak yerine yeterli bir İngilizce öğretimi uygulamasının daha yararlı olacağı sonucu ortaya çıkmıştır (Mirici, 2001). Yabancı dille eğitimde öğrencinin ne dersi ne de yabancı dili tam olarak öğrendiği, yabancı dille eğitimin artık birkaç sömürge ülkesinde kaldığı, dünyanın hiçbir yerinde yabancı dille eğitim olmadığı, bilimi insanın kendi anadiliyle düşünüp öğrenmesi gerektiği tartışılmış; Anadolu Liselerindeki uygulamanın son bulması önerilmiştir (Radikal 2002). Anadolu Liseleri Yönetmeliğinin 18. maddesinde yapılan değişiklikle Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin yabancı dille öğretim yapabilecek öğretmen bulunması ve en az 12 öğrencinin istemesi şartı ile yabancı dille yapılabileceği öngörülmüştür (Resmi Gazete, 2004). Zorunlu yabancı dil, sadece Anadolu Liselerinde okutulmamaktaydı. Meslek liselerinde İngilizce farklı amaçla öğretilmeye çalışılmış ancak nihayetinde genel liselerdeki program uygulamalarından öteye gidememiştir. Meslek okullarında yabancı dil öğretiminin amacı, “öğrencinin dilini her yönden geliştirmek, onlara mesleki sözcükler öğretmek, basit çeviriler yaptırmak, düzeyine uygun mesleki bir metni sözlük yardımıyla okuyup anlamalarını sağlamak ve yabancı dil bilgilerini ilerletmek için gerekli bilgilerin verilmesi” idi ancak, bu konuda yeterli öğretmen olmaması veya olan öğretmenlerin bu konu üzerinde durmamaları bu tür okullarda amaçların gerçekleşmemesine neden olmuştur (Demircan, 1988). 2005–2006 öğretim yılında ise

geçmiş yıllarda uygulanan -fakat verim alınamayınca eskiye dönülen- bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen uygulama, 1949 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında alınan karar doğrultusunda, 1952 yılından itibaren öğretim süresi 4 yıla çıkarılan genel liselerin, 1954–1955 öğretim yılından itibaren tekrar 3 yıla indirilmesidir. 16.08.1997 gün ve 4306 sayılı kanun ile sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi sonucu Anadolu Liseleri'nin orta okul kısmı kaldırılmıştır. Anadolu Liselerinde öğrenim süresi, ilköğretim üzerine 1 yılı hazırlık olmak üzere 4 yıldır. Türkiye'de İngilizce zorunlu yabancı dil olarak yer almıştır (Doğançay- Aktuna, 2010) ve liseler hazırlıksız olarak 4 yıl olarak öğretim vermektedir. Ancak, bazı okullar, yabancı dil hazırlık sınıfı dahil 5 yıl sürelidir (Örneğin Sosyal Bilimler Lisesi) (Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, 2009). Hazırlık sınıfında ağırlıklı olarak yabancı dil (haftada 24 saat) ,Türkçe (haftada 4 saat) ve Beden Eğitimi (haftada 2 saat) dersleri okutulur (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1998). Hazırlık sınıfı ile öğrencilerin yabancı dil bilgi ve becerileri edinmesi ve geliştirmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca uygulanan bu yabancı dil öğretim programı, hazırlığı izleyen yıllarda yabancı dilde okutulan bazı derslerin öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu uygulamalar dışında, 1988- 1989 öğretim yılında yabancı dil öğretiminde farklı bir uygulamaya imza atılmıştır. Zorunlu ders olarak okutulan yabancı dil dersi 1988 yılından itibaren genel liselerde seçmeli derse dönüştürülmüş, bu uygulama ders saati azalan yabancı dil dersinin liselerde öneminin azalmasına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1988–1989 öğretim yılında yabancı dil öğretiminde 'Basamaklı Kur Sistemi' uygulamasına geçmesi köklü bir reform sayılabilir. Basamaklı Kur Sistemi her basamağının süresi bir öğretim yılı olan altı basamaktan oluşur. Birinci basamak zorunlu, diğer basamaklar isteğe bağlıdır. Her basamak sonunda başarılı olan öğrencilere sertifika verilir.

Sistemde haftalık ders saati sayısı beştir. Yabancı dil derslerinde sınıf mevcudu en az 8, en çok 25'tir. Basamaklı Kur Sistemi'nde öğrenci başarısı, yılsonu başarı notu ve merkezi sistemle yapılan sınavlarla tespit edilir. Yapılan sınavda, 100 puan üzerinden 70 alanların başarılı olur. Basamaklı Kur Sistemi uygulamasının başarılı olması, yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesi, program geliştirme ve öğretim materyallerinin hazırlanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı 'Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi (YADEM)'nin kurulması kararlaştırılmış ve 1988 yılında ülke genelinde uygulama çalışmalarına

başlanmıştır. Sistemin uzun dönem hedefine ulaşabilmesi için öğrenci, öğretmen, öğretim programları, kitap, araç-gereç, mevzuat, bütçe ve okul binası, derslik gibi faktörlerin bir sistem bütünlüğü içinde ele alınması öngörülmüştür. Ancak, uygulamadan kaynaklanan sorunların çözülememesi nedeniyle, Basamaklı Kur Sistemi uygulaması 1989–1990 öğretim yılı başında son bulmuş ve tekrar eski uygulamaya geçilmiştir (Demirel, 2010: 16).

Basamaklı Kur Sisteminden sonra bu konuda gerçekleşen diğer önemli bir gelişme ise 1992–1993 eğitim öğretim yılından itibaren yabancı dil öğrenimini yaygınlaştırma amacıyla Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin açılması olmuştur. Bu liseler, Süper Lise adını almıştır. Süper Lise uygulaması kaldırılarak 2005–2006 eğitim öğretim yılında Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür.

“Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması “kapsamında Talim Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 Tarih ve 184 Sayılı kararı ile bu okulların öğretim süresi, 2005– 2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak 4 yıla çıkarılmış (MEB 2005); bu süreçle hazırlık sınıfları kaldırılmıştır.

Hatta Ortaöğretim kurumlarında en az bir yabancı dilde öğretim düzeyine uygun sözlü ve yazılı iletişim kuran bireyler yetiştirilmesi yönünde ikinci yabancı dilin de zorunlu ders olarak öğretim programlarına konulması şeklinde bir karar alınmıştır (MEB, 2002).

1.1.3.1. Eğitim Programlarında İngilizce'nin Yeri

İngilizce öğretiminin yaygınlaşması ve köklü bir şekilde eğitim kurumları müfredatında yer alması 1945 yıllarından sonrasına denk gelir. Zira İngilizce öğretimine olan talep sınırsız ve tatmin edilmesi güç bir noktaya gelmişti. Devlet okullarında öğrenciler, Fransızca, İngilizce ve Almanca'dan istediği herhangi birini seçme özgürlüğüne sahipti ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizceyi seçmekteydi (Işık, 2008). 1931-34 yılları arasında yabancı dil, haftalık ders saatleri bazında bir düşüşe uğramasına karşın; 1934 yılından itibaren bir yükselme görülmektedir. 1949 yılındaki düşüşü saymazsak, Türkiye Cumhuriyeti'nin özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası demokrasi bloğunda yer alma arzusunun da bir neticesi olarak yabancı dil dersine attığı önemde istikrarlı bir artış gözlenmektedir. Elbette bu yönelimin içinde İngilizcenin önemli bir payı vardır. Bu rakamlardan da anlaşılacağı üzere İngilizce, en az bir zamanlar Osmanlı toplumunda ilk ve tek yabancı dil olarak kabul gören Fransızca

kadar önemli bir konumdadır. 1947-1949 yılları arasında uygulanan lise programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesine bakıldığı zaman yabancı dil dersi sayısının birinci ve ikinci sınıfta 6; üçüncü sınıfta 5 olmak üzere haftalık toplam yabancı dil dersi sayısının 17 olduğu görülmektedir. O dönemde liseler fen ve edebiyat olmak üzere iki bölüm üzerinden eğitim-öğretim yapmaktadırlar. Edebiyat bölümünde de aynı şekilde fakat 16 saat yabancı dil dersinin gösterildiği anlaşılmaktadır. 1938-1949 yılları arasında uygulanan ortaokul programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesinde yabancı dil dersi birinci sınıflarda 5, ikinci sınıflarda 4 ve üçüncü sınıflarda 3 ders saatidir. Diğer taraftan Talim ve Terbiye Kurulu'nun 27.1.1943 tarih ve 14 nolu kararı ile açıklanan 1943-1956 yılları arasında uygulanan Ticaret Lisesi programında da yabancı dil dersi birinci sınıflarda 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'tür. Aynı şekilde Talim ve Terbiye Kurulunun 15.9.1947 tarih ve 360 nolu kararı ile açıklanan, 1947- 1959 yılları arasında uygulanan Kız Enstitüsü programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesinde yabancı dil dersi, birinci sınıflarda 3; ikinci ve üçüncü sınıflarda 2 ders saatidir (Işık, 2008). Demokrat Parti'nin iktidara gelişi ve çok partili sisteme geçiş, doğal olarak Batı'da Türkiye'nin demokratik bir sistem olduğu imajını güçlendirdi. İlerleyen yıllarda Türkiye Cumhuriyeti, 1959 yılında Avrupa Birliği üyeliği yolunda ilk adımını attı ve üyelik başvurusunda bulundu. Bu tarihten sonra Türkiye önündeki yaklaşık 50 yılını kapsayacak bir döneme adım attı. Böylelikle siyasi anlamda yerini tayin etmiş oldu. Yukarıda bahsedildiği üzere Türkiye'nin Batı ile bütünleştiği kanallar yalnızca siyasi ve ekonomik değil aynı zamanda kültürel ve bu kültürel bağımlılığın en önemli ayağını yabancı dil bağlamında İngilizce oluşturmaktaydı. Farklı siyasi ve sosyal duruşlar sergileyen devletler, İngilizcenin uluslar arası iletişim dili olarak kullanılmasını cesaretlendirdikleri halde, ulusal meselelerin dışında tutmak için önlem almışlardır. Bu koşullar ardında İngilizcenin Türkiye'deki pozisyonu farklı bir istikamette ilerlemektedir (Acar, 2004).

Liselerin süresinin uzatılması ile beraber daha önce 3. sınıfta yapılan şube ayrımı 4. sınıfta yapıldı. Dört sene boyunca öğrencilerin aldıkları İngilizce dersi sayısı her sınıfta 5'er olmak üzere 20 saate yükseldi. 1943-1956 yılları arasında uygulanan Ticaret Lisesi programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesinde okutulan yabancı dil dersi sayısı, birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er olmak üzere genelde 14 saat'tir. Fakat 1956-63 yılları arasındaki ders dağıtım çizelgesinde bu oran birinci sınıfta 5,

ikinci ve üçüncü sınıfta 4'er olmak üzere 13 saate gerilemiştir (Talim ve Terbiye Kurulu 13.9.1956 tarih 16 no'lu kararı). 1953 yılından itibaren uygulanan ve Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1.10.1953 tarih ve 213 no'lu kararı ile yayınlanan İmam Hatip Okulları haftalık ders dağıtım çizelgesinde yabancı dil dersi, birinci devrenin ilk üç sınıfında 2'şer saat, son sınıfta 1 saat ve ikinci devrenin ilk iki sınıfında 2 saat'tir. Son sınıfta yabancı dil dersi müfredata eklenmemiştir.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında uygulanan programlarda yabancı dil dersine müfredatta oldukça cömert davranılmıştır. Fakat sonraki yıllarda bu oranlarda yukarıda da görüleceği üzere bir düşüş yaşanmıştır. Özellikle 1956 yılından sonra yabancı dilin toplam ders saatleri içindeki payının sürekli azaldığı ve bu azalmanın 1982' den itibaren son 66 yılın en düşük noktasında bulunduğunu görmek mümkündür. Devletin yabancı dil ve daha özelden İngilizce öğretimi politikasında oluşan değişikliklere paralel olarak müfredattaki ders sayılarında kimi zaman artışlar kimi zamanda düşüşler yaşanmıştır. Bu politika değişiklikleri ders programlarında yansıma bulmuştur. Bu noktadan hareketle dönemin yabancı dil öğretimi ve İngilizce öğretimi hakkında nasıl bir politika içinde olduğu görülebilir (Işık, 2008).

1960 yılı itibariyle yabancı dille eğitim gören öğrenci sayısındaki artış İngilizcede de kendini hissettirmektedir. 1960 yılında İngilizce ile öğrenim görenlerin sayısındaki artış 1950-51 döneminin yaklaşık üç katı halindedir. Diğer taraftan 1960-61 yılı rakamlarını yakından incelediğimiz zaman İngilizce dersi alan öğrenci sayısının, yaklaşık Fransızca eğitim gören öğrenci sayısının iki katına eriştiği görülmektedir. Sonraki yıllarda bu oran daha da artmıştır. Bu eğilimin iki ana sebebi vardır: Birincisi Milli Eğitim Bakanlığı, 1955 yılından itibaren devlet okullarında birinci yabancı dil olarak İngilizcenin okutulması yönünde karar aldı. Bu kararlar beraber İngilizce eğitiminin uzun yıllar devam eden gelişiminde önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. İkincisi 1955-56 Eğitim-Öğretim yılında uygulamaya konan ve nitelikli seviyede İngilizce eğitim-öğretim vermesi planlanan Maarif Kolejleri'dir (Işık, 2008). İngilizce 1950-60 yılları arasında belirgin bir gelişim göstermiştir. 1950'lerin ortasında başlayan artış 1960 yılına doğru en tepe noktaya ulaşmıştır.

1956 yılına kadar, bir kısım dersleri yabancı dille öğreten tek lise Galatasaray Lisesi iken, bu yıldan itibaren kolej adıyla (daha sonraları Anadolu Lisesi) ve deneme amacıyla yeni tür okullar açılmıştır. 1931- 1932 eğitim - öğretim yılında açılan TED

Ankara Koleji ilk özel okul olarak açılmıştır. Ankara Kolejinin 1951–1952 eğitim – öğretim yılına kadar sürdürdüğü takviyeli İngilizce öğretimi daha sonraki yıllarda ülke çapında yaygınlaşmıştır. Ortaöğretimde okuyan öğrenci sayılarının artışı 1960 yılından sonra lise düzeyindeki okulların öğrenci sayılarına katkı yapmıştır. Öğrenci sayılarındaki düzenli artışlar İngilizce öğretiminin kalitesini etkilemiştir. Gittikçe artış gösteren sınıf mevcudu ve fiziksel koşulların tam anlamıyla sağlanamıyor olması İngilizce öğretiminin niteliğini düşürmüştür. Demircan’a göre:

“Orta ve Yükseköğretim düzeni, her öğrenciye bir yabancı dil öğretilmesi ilkesini getirdiğinden, öğrenci sayılarının arttığı oranda okul açılıp, öğretmen yetiştirilemediği zaman, sınıflar kalabalıklaşmış, derslerin bir bölümü boş, geçmiş veya öğretimin niteliği düşmüştür. Bu gelişmeler sonunda, İngilizce öğretimi açısından üç ayrı düzenleme ortaya çıkmıştır:

1. Devlet okullarında, ortaöğretimde haftada 3-5 saatlik, yükseköğretimde ise 4-6 saatlik İngilizce öğretim ve öğrenimi, Liselerde yabancı dil kolu uygulaması
2. Özel ortaöğretim okullarında haftada 8-10 saat İngilizce öğretimi, yüksek öğretim kurumlarında ise birinci yıl haftada 20-25 saatlik “hazırlık” öğretimi
3. Anadolu liseleri ve özel yabancı liselerde kültür derleri dışında kalan dersleri İngilizce ile öğretimi”(Demircan, 1988).

Özellikle 1980 yılından sonra öğrenci sayılarındaki düşüş dönemin siyasi çalkantısı ve olayları içinde değerlendirilirse daha sağlıklı olacaktır. Zira, görüldüğü üzere İngilizce dersini alan öğrenci sayısı 1980-81 öğretim yılında bir önceki seneye nazaran neredeyse her kategoride iki bine yakın öğrenci düşüşü gerçekleşmiştir.

Liselerde öğrenci artışları da bariz düzeydedir. Özellikle 1974-75 öğretim yılında yabancı dille öğretim yapan resmi okulların sayıları 12’ye ulaşmıştır. Aşağıdaki iki çizelgede 1965 ve 1980 yılları arası liselerde İngilizce dersini alan öğrencilerin değerleri verilmiştir.

Dönemin siyasi olaylarından kaynaklanan çatışma ortamı ve onun gerginliği, liselerdeki öğrenci akışlarını da olumsuz etkilemiştir. İngilizce eğitimi ve bu alanda girişilen çabaların, yapıcı yaklaşımların ve iyileştirmeye yönelik tüm faaliyetlerde kısmen bir durgunluk yaşanmıştır. 1980’lere doğru İngilizce dersini alan öğrencilerde belirgin bir düşüş yaşanacaktır. Tüm bu kısıtlı imkânlar ve artan öğrenci sayısına rağmen liselerde haftalık İngilizce ders saatinde her hangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir

1974-75 öğretim yılına göre Türkiye’de takviyeli yabancı dil öğretimi yapan özel okulların sayısı, ortaokul ve lise bir arada olanların 51, sadece ortaokul olanların ise altıdır. Bu okullar 8.6.1965 yılında çıkan 625 sayılı özel Öğretim Kurumları Kanununa göre, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Daire Başkanlığına bağlı olarak öğretim ve eğitim etkinliklerini sürdürmektedirler. Özel sektörün eğitim alanına girmesi ve Anadolu Liselerine rakip şekilde ağırlıklı yabancı dil dersleri vermesiyle, Milli Eğitim Bakanlığı da resmi devlet okullarında yabancı dil öğretimine ağırlık vermek zorunda kalmıştır. Yabancı dil öğretiminde çeşitli program uygulamaları vardır. Yabancı dil öğretimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır. Bu zorunluluk programlarda orta birinci sınıfta başlamakta; lise son sınıfa kadar devam etmekteydi. Ancak 4306 sayılı SYKZİ yasası ile eğitim sistemi (8+3) olarak değiştirilince yabancı dil öğretimi 4. sınıfa kaydırılmıştır. Orta Öğretim bütünlüğü içinde yer alan resmi ve özel eğitim kurumlarının yabancı dil programlarını Demirel (2010) , normal yabancı dil öğretimi yapan okullar, takviyeli yabancı dil öğretimi yapan okullar ve yabancı dil öğretimi yapan okullar olarak üç grupta incelemektedir. Demirel ayrıca yabancı dille öğretim yapan okulları kendi içinde, yabancı dille öğretim yapan resmi okullar, yabancı dille öğretim yapan özel Türk okulları ve yabancı dille öğretim yapan özel yabancı okullar olmak üzere üçe ayırmaktadır. Ortaöğretim kavramı bir zamanlar, ortaokul ve liseyi kapsarken günümüzde ilköğretim ve ortaöğretim (lise) olarak yer almaktadır. 2009 yılında ortaya konulan yönetmeliğe göre, ortaöğretim, ilköğretime dayalıdır ve genel ve mesleki-teknik ortaöğretim olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Ortaöğretim okulları en az dört yıl süreli (9.-12. sınıflar) olup, 14-17 yaş grubu öğrencileri kapsamaktadır. Ortaöğretimin bazı devlet okulları ile özel ortaöğretim okullarında, eğitim programlarının hedeflerine uygun olarak yabancı dil hazırlık sınıfları bulunmakta, fen grubu ve matematik dersleri yabancı dilde yapılabilmektedir. (Örneğin, Kadıköy Anadolu Lisesi, Galatasaray Lisesi, İstanbul Lisesi). Ortaöğretim okulları zorunlu eğitim kapsamı dışındadır. Hem genel hem de mesleki ve teknik eğitimde "Anadolu Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri vb" olarak adlandırılan (bu şekilde adlandırılmasa da aynı kategoride değerlendirilen) ve giriş sınavı ile öğrenci alan öğrencileri özel yöntemlerle merkezi olarak belirlenen (seviye belirleme sınavı, not ortalaması ve davranış notu vb. birleşiminden oluşturulan) yabancı dilin ağırlıklı olduğu okullar bulunmaktadır. Bu okulların diğer okullardan temel farkı yabancı dil derslerinin

fazla olması ve fen bilimleri alanındaki bazı derslerin yabancı dilde okutulabilmesidir. Bunun dışındaki tüm özellikleri bulunduğu okul türü ile aynıdır. Bununla birlikte, devlet okullarında bazı derslerin yabancı dilde okutulması uygulaması tedricen kaldırılmaktadır.

Orta öğretim kurumlarında; (a) yükseköğretime, (b) hem mesleğe hem yükseköğretime hazırlayan programlar uygulanmaktadır. Hem genel hem de mesleki ve teknik ortaöğretimde çok geniş bir okul çeşitliliği vardır. 30'un üzerinde okul türü bulunmaktadır. Bu çeşitlilik hem yukarıda sözü edilen Anadolu Lisesi uygulamasından hem de okulların mesleki alanlara göre açılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, ticaret ve turizmle ilgili programlar ayrı bir okul türü, endüstriyel programlar ayrı bir okul türü içinde yer almaktadırlar. Bu okul çeşitliliğine karşın, tüm ortaöğretim kurumlarının 9. sınıfında aynı (ortak) genel eğitim dersleri yer almaktadır. Bu sınıftan sonraki dersler alanlara göre farklılık göstermektedir. Tüm okullarda Bakanlıkça hazırlanan ders çizelgeleri ve öğretim programları uygulanmaktadır.

Devletlerin, hükümetlerin ilgili kurum ve kuruluşların, yabancı dil eğitim ve öğretim projeleri konusunda destekleyici, teşvik edici, sonuç verici etkin önlemler almaları zorunluluğu kendini iyiden iyiye hissettirmekte, kendi kültürüne bağlı, fakat diğer kültürleri de bilen ve inkar etmeyen, bilinçli, hakkını savunabilen, başkaların hakkına saygı duyan nesiller yetiştirilmesinde yabancı dil öğreniminin önemi vurgulanmaktadır. Bu önem dolayısıyla uluslar arası kuruluşlar, yabancı dil eğitiminin uygulanmasına kadar girmişlerdir (Genç, 1999). Bu kuruluşlar arasında Avrupa Konseyi büyük bir önem teşkil etmektedir.

Avrupa Konseyi, 1971-81 yılları arasında “Yaşayan Diller” adlı başka bir faaliyete daha imza atmıştır. Bununla da yetinmeyen Avrupa Konseyi, aynı türden başka bir faaliyeti “12 Nolu Proje” adı altında yürütmüştür. Bu “12 Nolu Proje” ile öğrencinin kapasite ve ihtiyacının tespit edilmesi ve buna cevap verecek yeni metodolojilerin çıkmasını sağlamıştır. Bu gün adını çok sık duyduğumuz “Communicative Approach- İletişimsel Yaklaşım” yöntemi Avrupa Konseyi'nin “12 Nolu projesi”nin bir ürünü olarak yaygınlaşmıştır. Öte yandan 1976 yılında alınan bir komisyon kararıyla topluluk dillerinin öğretimi konusunda Avrupa Topluluğu'nun faaliyet göstermesi gereği tavsiye edilmiş, bu tarihten sonra AT ülkeleri, yabancı dil eğitim-öğretim programlarını gözden geçirerek yenileme ve yoğunlaştırmaya

gitmişlerdir. Türkiye, yabancı dil eğitiminin önemini görerek bu konuda eğitim sistemini güçlendirmek için daha önceden çalışmaya başlamış bir ülkedir. Maarif Kolejlere, daha sonraki yıllarda Anadolu Liseleri'nin kuruluş amacı yetenekli öğrencilerin daha iyi bir eğitime tabi tutulması, bu öğrencilere iyi düzeyde İngilizce öğretilmesi ve bunun fırsat eşitliği sağlamak amacıyla devlet eliyle, ücretsiz yapılması idi. 1970'lerin başlarında girişilen bu olumlu teşebbüs, Türkiye'de birçok benzeri görüldüğü gibi, çeşitli tepkilere hedef olarak ve yaygınlaştırma uğruna kaliteden fedakarlık edilerek zaman içinde talebin artmasına rağmen etkinliğini kaybetmiştir. Bunun yanı sıra normal eğitim-öğretim yapan devlet okullarında da yabancı dil konusunda hiçbir atak yapılmadığından, yabancı dil eğitim-öğretim üstünlüğü kısa sürede özel okullara geçti ve başlangıçta amaçlanan aksine yabancı dilin bir ayrıcalık olması durumu arttı. Bu koşullar altında devlet okullarında İngilizce eğitim-öğretim kalitesini arttırmak ve bu potansiyeli kalıcı kılmak amacıyla, Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen yukarıda bahsettiğimiz projelerden azami derecede faydalanılmıştır. İngilizce dersinin uygulanmasında farklı bir metodoloji takip edilmiştir. Ders kitaplarının yeniden basılması sağlanmıştır. Tüm bu gelişmeler Avrupa Komisyonu ile oluşturulan işbirliği ve paylaşımın bir neticesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu işbirliğinin bir ürünü olarak 1973 yılında yeni yabancı dil programı hazırlanmış ve Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır.

Orta dereceli okullarda yabancı dil öğretiminin ve bu kapsamda İngilizce öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi çalışmaları, 1972 yılında MEB Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı kurulan "Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi" ile başlamıştır. Bu merkez ile Avrupa Konseyi arasında geliştirilen iş birliği çerçevesinde yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlanmıştır. 1972- 73 öğretim yılında 32 okulda devam edilmiş ve bu arada yabancı dil öğretimi için eğitim programı hazırlama çabalarına hız verilmiştir. Hazırlanan program 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Ortaokul ve liselerde uygulanması uygun görülen bu program, yabancı dil ilkelerinin, her sınıfta kullanılacak ders araçlarının neler olacağını, öğretim yöntemlerini, konu içeriklerini ve öğrenme aşamalarını belirlemektedir. 1973-77 döneminde tüm orta dereceli okullarda bu programın uygulanmasının yaygınlaştırılması planlanmış, ancak uygulamada bu programların daha çok genel lise öğrencileri ile ortaokul öğrencilerine dönük olduğu, Mesleki ve Teknik

Eğitim okulları için ayrı bir programın gerektiği ortaya çıkmış ve ‘‘Osanor Projesi’’ ile bu okullar için de ayrı program ve ders kitabı hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır. 1974-75 ğretim yılından itibaren kademeli olarak önceki program ve ders kitapları kaldırılmış yerine yeni program ve ders kitapları devreye girmesi ve bu işlemin 1977 yılına kadar tamamlanması karar altına alınmıştır (Demirel, 2010).

Bu ortak işbirliği doğrultusunda yayınlanan Yabancı Dil Programına göre amaçlar şu Şekilde ifade edilmiştir;

- 1- ğrenmekte oldukları yabancı dili normal hızla konuşulduğunda anlayabilme
- 2- Anlaşılır bir Şekilde konuşabilme
- 3- Kolaylıkla okuma ve okuduğunu anlama
- 4- Düşündüklerini yazı ile ifade edebilme yeteneğini kazandırmak ve,
- 5- ğrendikleri dili okuldan sonrada kendi kendilerine geliştirme g ve isteğini kazandırarak gerek ileriki çalışmaları yönünden gerek turizm ve uluslar arası ilişkiler yönünden ülkemize yararlı birer eleman olarak yetişmelerini sağlamaktır.

Bu amaçlar öğrenimde uygulanması gereken sırayı göstermektedir.

Dolayısıyla bu amaçlar, dil öğretiminin her kademesinde göz önünde bulundurulacak alışma Őekillerinin saptanmasında ve sonuçların değerlendirilmesinde İngilizce ğretmenleri tarafından dikkate alınmaktadır. Cumhuriyet döneminin başında yabancı dil ğretimi ‘‘okuduğunu anlama’’ ve ‘‘yabancı dilden Türkçeye eviri yapma’’, ‘‘basit tümcelerle konuşma’’ amaçlarını ortaya koymuş, niversiteye gelen bir öğrencinin iki yabancı dil bilmesi gerekliliği belirtilmiş ancak bu hedeflere ulaşılamamıştır. 1949-1971 yılları arasında program, öğrencilerin yabancı dili sevdirci bir ortam yaratılarak, okuduğunu anlamayı, 1500 sözcük erevesi içinde basit tümcelerle konuşmayı amaçlamıştır. Ancak, haftada 5 saat olan yabancı dilin 3 saate düşürülmesiyle bu amacın gerçekleştirilmesi imkansızdı. 1971 yılında işitsel- dilsel yöntemle, ğrenci, normal hızda konuşulanı anlayacak, anlaşılır biçimde konuşacak, okuduğunu rahatlıkla anlayacak, düşündüklerini yazı ile anlatacak ve okul bittikten sonra da yabancı dile olan ilgisi devam edecekti. Ancak, bu amaçlara ulaşılması için uygun bir program yoktu. Yeni program, dilin kullanımını ve işlevselliğini ön plana çıkarmaktadır (Işık, 2008). Avrupa Konseyi’nin belirlemiş olduğu ‘‘The Treshold Level-Eşik Düzeyi’’ kıstasına uygun olarak ğrencinin İngilizceyi bağımsız bir Şekilde kullanabileceği bir eşiğe gelmesini beklemektedir. Yeni programda takip edilmesi gereken metot da ayrıntılı bir

şekilde verilmiştir. Buna göre dinleme ve konuşma diğer alanlara nazaran öncelikli durumdadır. Bu yüzden görsel ve işitsel öğeler çok önemli yer tutmakta ve kitapların ayrılmaz birer tamamlayıcısı olmaktadır. Sınıf içi öğretim İngilizce ile yapılmalıdır. Öğrenimin ana merkezini, doğal konuşma alışkanlığını kazandıracak sözlü alıştırmaların teşkil etmesi gerekliliği vurgulanmıştır. İngilizce cümlelerin anlam ve yapılarının bir bütün olarak düşünülmesi ve alıştırmaların görsel, işitsel ve dramatizasyon ile düzenlenen ortamda yapılması tavsiye edilmiştir. Özellikle diğer programlarda çok fazla üstünde durulmayan bir noktaya dikkat çekilmiştir. Soyut dilbilgisi kuralları vererek yalnız cümle yapısını öngören alıştırmalar yapılmamalıdır.

Öğretimde önce dinleme ve konuşma sonra okuma ve yazma ilkesine önem verilmesi, bütün kademelerde bilinenden bilinmeyene kolay olandan güç olana doğru gitme ilkesinin göz önünde tutulması, zorunlu haller dışında çeviri yapılmaması ve yabancı dilin ana dile dayalı olarak öğretilmesinden kaçınılması gibi noktaların altı çizilmiştir. Bu programda çeviri etkinliğinin ağırlıklı olarak sadece son sınıflarda yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yabancı dil öğrenimi, bu programda kademelere ayrılmıştır:

1. Giriş Kademesi
2. İlk kademe
3. Orta kademe
4. İleri kademe

“Yabancı dil öğreniminin temeli konuşma diline dayanır, bu nedenle giriş kademesindeki bütün öğretim, sözlü olarak yapılmalı ve öğrenciye işittiğini anlama ve konuşma yeteneği kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu kademe özellikle sesleri tanıma, telaffuz ve cümle vurgusu alıştırmaları üzerinde önemle durulmalıdır.” (Tebliğler Dergisi, 4 Haziran 1973 tarihli ve 1747 sayılı, s 261) ifadesi bulunmaktadır. Bu sayılan kazanımların elde edilebilmesi için bu kademe öğrenci ders kitabı yoktur. Dersler öğretmen kılavuz kitabı eşliğinde sınıftaki araç gereçlerden faydalanarak sözlü faaliyetler içinde yapılmalıdır.

Giriş kademesinde belirli sayıda yapıları ile kelime ve kelime gruplarını kullanma yeteneğini kazanmış olan öğrencilerin, “ilk kademe” de önce okumaya ve sonra yazmaya başlayacakları öngörülmektedir. Bu kademe yazma etkinliğine önem verilmelidir; ancak yazma yalnız kelimelerin doğru yazılması değil, doğru noktalama ve

sesleri tanıma açısından da önemlidir. “Hazırlık” ve “ilk” kademelerde öğrencilere sözlü ve yazılı etkinliklerle bir temel oluşturulduktan sonra, “orta kademe” de öğrencilerin normal hızda konuşabilme yetenekleri geliştirilmesi planlanmaktadır. Yazılı ve sözlü araştırmalar arasında sıkı bir ilişki kurulacak, yazılı çalışmalar daha önce öğretilmiş sözlü çalışmalar üzerinden yapılacaktır.

İleri kademede dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesine devam edilecek ve İngilizcenin konuşulduğu ülkeler ile ilgili bilgi verilecektir. Öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı okuma alışkanlığının kazandırılması da bu programın vurguladığı temel noktalardan biridir. Bu kademede öğrenciler, konu seçiminde serbest bırakılarak kompozisyon yazımı teşvik edilmelidir. Bu kademede öğrencinin birikim olarak üst seviyeye geldiği farz edilerek, özet çıkarma ve kompozisyon yazımını, etkin ve verimli bir şekilde yapabilecekleri tahmin edilmiştir.

Avrupa Konseyi ile başlatılan ilişkilerin paralelinde yabancı dil öğretim programı görüldüğü üzere yeniden hazırlanmıştır. Bu program kapsamında İngilizce ders kitapları da değiştirilerek aynı zamanda öğretim metotları da tekrardan gözden geçirilmiştir.

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde 20. yüzyılın son yılları içinde (1990–1999), iki gelişme ön plana çıkmıştır.

1. 1997 yılında, İlköğretimin 8 yıla çıkmasıyla, İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersinin zorunlu olarak okutulmaya başlanması ve bu uygulama ile yabancı dil öğrenimine 9 yaşında başlanmasına olanak sağlanması,
2. İkinci yabancı dil öğretimine başlanması.

Yeni yabancı dil programı kapsamında ders kitaplarının da değiştirilmesi öngörülmüştür. Çağın gereklerine cevap verecek öğrencinin gelişimini pratikleştirecek ve bu doğrultuda öğrencilerin ilgisini çekecek türden konuları barındıracak kitapların basımına karar verilmiştir. Zira bu konuda 4 Haziran 1973 tarihli ve 1747 sayılı Tebliğler Dergisi’nde hazırlanacak yeni kitaplar ve diğer araçlarla ilgili açıklamalar yapılmıştır:

“Yabancı dil öğrenimi için sarf edilen zaman ve gayrete karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmayışı bütün dünya milletlerince kabul edilen bir gerçektir.

Özellikle ikinci dünya savaşı sonrasında ortaya çıkan bu durum karşısında Yabancı

Diller Öğretimi Milletler arası ve milli kuruluşların en önemli çalışma alanlarından birini teşkil etmiştir. Konu yetkili uzmanlar tarafından ele alınmış ve gramer kurallarının ezberlenmesi ile tecrübeye dayanan eski klasik yabancı dil öğretim sisteminden tamamen farklı, konuşulanı anlama ve konuşma yeteneklerini geliştirmeyi hedef tutan yeni metot ve araçlar geliştirilmiştir.

Bu milletlerarası çalışmalara paralel olarak, ülkemizde Avrupa Konseyi'nin işbirliğiyle düzenlenen iki sempozyumda konu ciddiyetle incelenmiş ve bu amaç için katlanılan maddi ve manevi fedakarlıklarla halkımızın her gün artan ilgisi göz önünde tutularak sonucu çok daha verimli yeni bir öğretim yoluna girilmiştir. Bu itibarla, yabancı dil müfredat programları yeniden ele alınmış ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirebilmek için gerekli malzemenin Milli Eğitim Bakanlığı'nca kurulan komisyonlar tarafından İngilizce (Almanca ve Fransızca) öğretimi için hazırlanmasına başlanmıştır.”

Avrupa Konseyi ile girişilen bu yeni sürecin yabancı dil öğretimine ve bu özelde İngilizce öğretimine taze bir hava getirdiği muhakkaktır. Bu karşılıklı fikir alışverişleri sonunda dikkate alınan noktalardan bir diğeri ise yabancı dil öğretiminde araç-gereç unsurunun hayati derecede önem arz ettiğiidir. Bu program kapsamında öğretim için bir bütün teşkil eden kitap ve araçlar şunlardır;

- 1- Öğretmen kılavuzu
- 2- Öğrenci kitabı
- 3- Alıştırma kitabı
- 4- Konuşma için kullanılan resimler
- 5- Ufak tablolar ve duvar Resimleri
- 6- Film şeritleri ve diskler
- 7- Band veya plaklar

Öğretmen kılavuzu ve öğrenci alıştırma kitaplarının, öğrenim kademeleri dikkate alınmak suretiyle her sınıf için ayrı ayrı hazırlanması ifade edilmiştir. Ayrıca bu kaynaklarda kullanılacak resim ve benzeri görsel yardımcı öğelerin anlamayı kolaylaştırıcı olması yanı sıra sanatsal olarak da değer taşıması gerektiği noktası üzerinde vurgu yapılmıştır.

“Öğretmen kılavuz kitabında metodun ana hatları, her dersin nasıl öğretileceği, araçların nasıl ve nerede kullanılacağı açıkça belirtilmeli ve müfredat programındaki

amaçların nasıl gerçekleştirileceği açıklanmalıdır.” (Tebliğler Dergisi, 4 Haziran 1973 tarihli ve 1747 sayılı s 260).

Öğrenci kitabında ise kullanılan dilin doğru, konuların kız ve erkek çocukların dikkatini çekici nitelikte olması önemlidir. İngilizce okuma metinleri seçilirken bunun diyalog ve dinleme metinleri olmasına özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. İleriki kademelerde konuşma diline verilen önem azalmayacak ancak okuma parçaları, önemli nesir, tiyatro, şiir ve bunlarla beraber sanat ekonomi ve teknoloji v.b. konuları kapsayan metinler olacaktır.

Öğretmen kılavuz ve ders kitaplarının yanı sıra alıştırmaya kitapları, konuşma için tek resimler (figürinler), ufak tablolar ve duvar resimleri, film şeritleri ve diyapozitifler, bandlar veya plaklar hakkında da açıklamalar getirilmiştir. Tek resimler, yeni kelimelerin anlamlarını öğretecek ve cümle kalıplarının öğretilmesini ve yerinde kullanılmalarını sağlayacak durumların yaratılması için hazırlanmış ayrı ayrı resimler olacaktır.

Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi yabancı dil bilmenin ne kadar önemli olduğunun bilincinde 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak ilan etmiştir. Yabancı dil yeterliliği bir zorunluluk halini almıştır. Bu nedenle, Avrupa eğitim sistemleri konuyla ilgili her çeşit ihtiyacın karşılanması doğrultusunda gerekli olan bütün çabayı göstermektedir. Genç Avrupalıların tümü okula gitmektedir. Okul birçoğu için dil becerilerini edinebilecekleri en uygun yerdir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde çocukların dil yeterliliği kazanmalarını sağlayan unsurların gözlenmesi ve incelenmesi çok önemlidir (Eurydice European Unit, 2001).

Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşan Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturmuştur. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının 2001 yılında tanıtımı yapılmış, uygulamaları 2002'de başlamış, 2004-2005 öğretim yılından itibaren de Avrupa genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır (Demirel 2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası içinde yer alan *dil pasaportu*, kişinin bildiği Avrupa dillerini ve bu dillerdeki yeterlilik düzeylerini gösteren, kişi tarafından düzenli olarak güncellenen bir belgedir. Bu belge aracılığı ile Avrupa vatandaşları, Avrupa'nın her yerinde yaşayabilme, iş ve çalışma izni alabilme olanağına kavuşacaktır. Dil pasaportu tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde standarttır (Demirel, 2010). Dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı

düzeiden oluşmaktadı. Dil becerileri ise, dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, etkili konuşma, yazma olarak beř kategoride ele alınmaktadır. A1-A2 temel, B1-B2 orta, C1-C2 ileri dūzeydir. *Dil öğrenim geçmişi*, kişinin dil öğrenme deneyimlerini içerir. *Dil dosyasında* ise kişinin dil öğrenimi sırasında yaptığı çalışmalardan örnekler bulunur. Dokuzuncu sınıf İngilizce Öğretim Programında Avrupa Ortak Bařvuru Metni'ne göre A2 dūzeyinde İngilizce öğretimi gerçekteşmektedir.

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim yabancı dil dersleri AB'nin dil eğitimi ve öğretimi politikaları öznesinde yürütölmektedir. Bu politikalar bağlamında, günümüzde yabancı dil dersleri 31. 05. 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği" çerçevesinde düzenlenmektedir.

Söz konusu yönetmeliğin ikinci bölüm madde 7(2) b bendine göre;

b) Ortaöğretim kurumlarında;

1) İlköğretimdeki yabancı dil ders programlarının devamı olarak zorunlu birinci ve Kurulca uygun görölen okullarda zorunlu ikinci yabancı dil derslerine yer verilir (Çetintaş, 2010).

Bu gelişmeler sonucunda Türkiye'de 2005/06 öğretim yılında eğitim programında bulunan diller şunlardır: Arapça, Almanca, Çince, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca ve Rusça dır. Arapça İmam Hatip Liselerinde okutulmaktadır. Eğitim programında İngilizce zorunlu spesifik bir dil olarak görünmemekle birlikte öğrencilerin büyük bir oranı İngilizce öğrenmektedirler. 2004/2005 Öğretim yılında Ortaöğretim ikinci kademedede (lise) ise Almanca 5.962, Fransızca 0.643, İngilizce 91.9 Japonca 0.011, Latince 0.018, Rusça 0,020 (MEB İstatistik 2005).

2010- 2011 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle yabancı dil ders saatlerinde azalma olmuş, 9. sınıfta genel liselerde haftada 3, Anadolu liselerinde 6, fen lisesi 7, güzel sanatlar ve spor lisesi 3, Anadolu öğretmen lisesi 6, teknik lise 3, Anadolu teknik lisesinde 6 saat olmuştur (Tebliğler dergisi, Ağustos 2010, sayı:2635, cilt: 73). Anadolu başlıklı liselerde ders saatlerinde haftada 4'er saat düşüş görölmektedir.

1.1.3.2. Ortaöğretimde İngilizce'nin Önemi

şu anda ülkemizde ilköğretimden başlamak üzere üniversite tahsiline kadar geçen süreç içerisinde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmaktadır (Ergüder, 2005).

İlköğretim ile yükseköğretim arasında ortaöğretimden başka hiçbir öğretim kademesi yer almamaktadır.

Bütünleşen ve değişen dünyada İngilizce öğrenimine verilmesi gereken önem; birçokları tarafından tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir. Yabancı bir dili öğrenmek, bu yeti sayesinde birçok bilgiyi çok kısa zamanda ve ucuza edinmek iyi bir düşüncedir. Bu bilgi kısa zamanda ve ucuza okullarda (devlet okulları) edinilebilir.

Çağdaş bilginin kaynağına açılmayı simgeleyen yabancı dil, çağdaşlaşma ve uygarlaşma atılımlarının temelini oluşturur. Artık bir değil, birkaç yabancı dili öğrenmenin bir önkoşul gibi görüldüğü günümüzde, yabancı dilin önemi ve gerekliliği ülkeler arasında ekonomi, kültür ve iletişim alanlarındaki sıkı ilişkiler nedeniyle gün geçtikçe artmıştır. Ve artmaya da devam edecektir (Zengin, 1997). Milliyet gazetesi yazarı Doğan Hızlan (Milliyet, 1997), “Yabancı dile ilgi neden?” sorusunu şöyle yanıtlıyor: “Uluslar arası bir dili bilmeyen, uluslar arası alana çıkamaz. Bilgisayarı kullanamaz, dünyadaki kendi alanlarındaki yenilikleri izleyemez. Dünyadan gittikçe kopar. Çağımızda hangi uzmanlık alanı olursa olsun insanların yabancı dil bilme zorunluluğu var.”

Poliakoff (2002)'ye göre, en az bir yabancı dil bilmek zorunludur ve daha geniş dünya görüşü için gereklidir. Çoğu kişinin zorunluluk olarak gördüğü, dünya tarafından lingua franca olarak kabul edilen dil olan İngilizcenin öğrenilmesi gerekir. Öğretimin hangi kademesi olursa olsun- hem ilköğretim hem de ortaöğretim- İngilizce öğretimi bireylerin geleceklerini yönlendirmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü ülkemizdeki gençler, devlet okullarından mezun olduktan sonra nitelikli bir mesleğe sahip olmak istediklerinde karşılıklarına en az bir yabancı dil- İngilizce ortak konuşulan dil olduğu için- bilme zorunluluğu çıkmaktadır (Mirici, 2001). Farklı nitelikte insan gücüne duyulan gereksinim sonucunda nitelikli eğitimin önemi büyüktür (Türkoğlu, 1988). Bu bağlamda yabancı dil şartı aranan nitelikli mesleklere sahip olmak iyi bir eğitim sonucunda karşılanabilir. Öğrencinin yaşına bakılmaksızın iyi bir yabancı dil öğretimi şarttır.

Ayrıca, bazı araştırmacıların iddia ettiği gibi, yabancı dil öğrenmede yaş faktörü önemli değildir. Yapılan araştırmalara göre,

- Öğrencilerin yaşı büyüdükçe dil öğrenme yetisinde herhangi bir azalma görülmemektedir,

- Yaş faktörü dil öğrenmeyi etkileyen tek etken değildir;
- Esas etkiyi oluşturan öğrencilerin içinde buldukları ortamdır (Schlepppegrell, 2008).

“Ne kadar erken o kadar iyi” anlayışının artık doğru olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Krashen, Long ve Scarcella (1979)’un araştırmaları, ileri yaşta olanların erken yaşta dil öğrenenlerden daha hızlı dil edindiklerini göstermiştir (Schlepppegrell, 2008). Bu çalışmalarda, ileri yaşlardaki kişilerin zihinsel açıdan sağlıklı olmaları, bu kişilerin dilsel becerilerinde azalma olmayacağını göstermektedir. İleri yaşta olanların çocuklara oranla daha iyi öğrenme kabiliyetine sahip olduklarını Walsh ve Diller (1978) çalışmasında ortaya koymaktadır. Dilbilgisi kurallarını anlama ve ilişkilendirme, genellemeler yapabilme yeteneğine sahip olan dili ileri yaşta öğrenenler, gelişmiş bilişsel yetileri ile çocuklardan bir adım öndedir. Ezberleme yeteneği azalan bu yaş grubundakiler için bir tavsiyemiz vardır: Bu yapıları ezberlemek yerine bilişsel yapıların içinde kullanmak. Dili kullanmak. İleri yaşta olanların başka nedenlerle yine bir adım önde olabileceğini, bazı olumsuz gibi görünen durumların olumluya dönüştürülebileceğini belirtmek yararlı olacaktır. Dil öğrenmede motivasyon ve kendine güvenin önemli duygusal faktörler olduğu bilinmektedir. İleri yaşta öğrenenlerin başarısızlık korkusuna sahip olduğu ortadadır, ancak öğretmen kaygıyı azaltarak öğrencinin kendine güvenini sağlarsa bu olumsuz etken de ortadan kalkmış olacaktır. Öğrencilerin birlikte çalışmasını teşvik ederek bu kaygıyı ortadan kaldırabilir öğretmenler. Ayrıca, öğrenme stratejilerini yeterli bir şekilde uygulayan öğrencilerin dil öğrenmede avantajı vardır (Schlepppegrell, 2008). Yapılan diğer araştırmalar da “ne kadar geç o kadar iyi” düşüncemizi desteklemektedir. Politzer ve Weiss (1969)’un çalışmasında 2. , 5. ve 9. sınıfa devam eden öğrenciler örnekleme alınmış ve yaş ilerledikçe öğrencilerin dil öğrenmede daha başarılı olduklarını ortaya çıkmıştır. Bu da ne kadar geç o kadar iyi demektir. Olson ve Samuel (1970)’in çalışmasında ise ortaokul ve lise öğrencilerinin dil öğrenmedeki başarıları karşılaştırılmış ve lise öğrencilerinin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Harley (1986)’nın araştırmasında erken yaşta ve ileri yaşta öğrenenler arasında hemen hemen hiç fark yoktur. Yabancı dili öğrenmenin en iyi yaşı konusunda tartışmalar, araştırmalar halen sürmektedir. Ancak, kesin olan şudur ki, motivasyon ve

kişinin yabancı dile maruz kaldığı zaman ve şartlar çok önemlidir. Bu şartlarda kişi kaç yaşında olursa olsun dili en iyi şekilde öğrenebilir (Met ve Philips, 1999).

Erken yaşta dil öğrenenlerle ileri yaşta dil öğrenenler arasındaki farkların ortaya konduğu araştırmalar, ileri yaşta dili öğrenenlerin dili daha çabuk ve etkili öğrendiklerini göstermiştir. Bilişsel olgunluk, genel kültür ve öğrenme stratejileri bilgisi bu öğrencilerin bir adım önde olmasına neden olmuştur. Bunun yanında yabancı dil eğitiminde çocuklarla yetişkinleri karşılaştıran Pars (1955), yetişkinlerde eğitimin gönüllülük ilkesine dayandığını, yetişkini öğrenmeye isteklendiren güdülerin kişisel nitelik taşıdığını, sonunda öğrenip öğrenmeme kararını verecek olanın yetişkinin kendisi olduğunu ve öğrenmede ana etmenin “öğrenme isteği” olduğunu yazmaktadır. Buna, “öğrenme gereksinimi” de eklenebilir. Bu arada, yaşça daha büyük öğrencilerin dille ilgili bazı alanlarda, dil öğrenme koşullarının sağlanması açısından çocuklara göre daha avantajlı oldukları ve birçok alanda yabancı dili daha çabuk öğrendiklerini belirten Uslu (1998), yabancı dil öğrenmede önemli rol oynayan etkenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Biyolojik koşullar,
2. Zeka gelişimi ve bilişsel gelişim durumu,
3. Anadilindeki gelişim düzeyi,
4. Duygular ve dış etkenler,
5. Güdülenme,
6. Yaşanılan ortam ve öğrenme durumu,
7. Kullanılan zaman ve enerji.

Kısaca, İngilizce öğretimin her kademesinde önemli olup yaş faktörü yabancı dilin öğrenilmesini etkilememektedir. Ortaöğretim 9. sınıf zorunlu (ortak) derslerin olduğu bir yıldır. 9. sınıfta uygulanan İngilizce öğretim programı da Türkiye’de uygulanmakta olan tüm öğretim programları gibi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir (Büyükduman, 2001).

1.2. ÖĞRETİM PROGRAMI

1.2.1. Öğretim Programı ve Öğeleri

Eğitimin vazgeçilmez temel unsurları program, öğrenci ve öğretmendir. Bir ülkenin eğitim sisteminin ana bileşenlerinden biri belki de en önemlisi öğretim programlarıdır. Öğretmenler, öğrencilere istedik davranışları öğretim programları yoluyla kazandırır. Öğretim programı; öğretim sürecine kimler katılacak, neleri öğrenecekler, nasıl öğrenecekler ve ne zaman öğrenecekler sorularını cevaplandırarak şekilde tasarlanmaktadır.

Ülkelerin gelişmesine paralel olarak öğretim programlarının da zamanın ihtiyaç ve beklentilerine ayak uydurması beklenir. Çünkü sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler daha nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bu da ancak çağın gereklerine göre geliştirilen eğitim, öğretim programları ile mümkün olabilir (Tan, 2007).

Alan yazında öğretim programının çok çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlar bireylerin sahip oldukları felsefeye göre farklılaşmakla birlikte birtakım ortak noktalarda bulunmaktadır. Yapılan tanımlar genel olarak incelendiğinde, programlarda temel olarak dört öğenin bulunması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlar; 1) Program sonunda öğrencilerin sahip olmaları gereken hedef ve davranışlar, 2) “Ne öğretilim?” sorusunun yanıtının verildiği içerik, 3) öğrencilerin istenilen davranışları kazanabilmesi için yaşamaları gereken eğitim durumları ve 4) eğitim programının hedef ve davranışlarının ne derecede kazandırıldığı ya da program hakkında karar vermeye ışık tutacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir (Varış, 1996; Ertürk, 1998; Demirel, 2006; Sönmez, 1994). Demirel (2006), bir programın temel öğelerini, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak ifade etmiştir.

Hedef kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlar yapılmış olsa da genellikle hedef, yetiştirilen bireyde bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özellikler olarak tanımlanmaktadır. Hedeflerin ortaya konulması çok önemli bir aşamadır. Çünkü öğrencilerin birçok istenilen özelliği kazanması gerekmektedir (Ornstein, Pajak ve Ornstein, 2007). 9. sınıf İngilizce öğretim programında hedef ya da amaç kavramı yerine kazanım kavramı kullanılmaktadır. Kazanım bir programın ortaya çıkarmayı amaçladığı belli değişikliklerin ifadesi anlamına gelmekte ve hedefin değişik bileşenlerinin analizinden kaynaklanmaktadır. Kazanım, hedefin başarmayı

amaçladıklarını öğrenmenin daha küçük birimlerine ilişkin ifade etmekte, öğretme etkinliklerinin düzenlenmesine temel oluşturmakta ve öğrenmeyi gözlenebilir davranış veya performansa dayalı olarak açıklamaktadır. Kazanım kısaca öğrenme çıktısını ifade etmektedir (Richards, 2001).

Hedef, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için başarılması gerekenlere yönelik genel ifadelerdir. Örneğin bir grup Japon öğrenci Amerikan üniversitelerinde okumak için İngilizce öğretimi görüyorsa, hedeflerden biri bu öğrencilerin İngilizce dönem ödevi yazabilmelerine yönelik olabilir. Kazanım ise, hedefin gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin hangi içerik veya becerileri edinmesi gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, dönem ödevini yazabilmek için öğrencilerin öncelikle gerekli kütüphane becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerilerden biri, öğrencinin kütüphanede aradığı kitabı bulabilmesidir. Bunun için de öğrencinin kart katalogundan aranan kitabı bulmak, raflarda kitabın yerini saptamak gibi alt becerilere sahip olması gerekmektedir.

Kazanımların tanımlanması ve program hedeflerini gerçekleştirmek için gerekenleri düşünme süreci, öğrencilerin dil gereksinimlerini karşılamak için gerekli olan bilgi ve becerilerin analizi, sentezi ve belirlenmesine öncülük edecektir (Brown, 1995). Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaca göre, kişiler dört beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yi geliştirerek yabancı dilde iletişim kurmayı ve o dile yönelik olumlu tutum geliştirmeyi öğreneceklerdir (Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2009).

Program sonunda öğrencilerin sahip olmaları gereken hedef ve davranış başka bir isimle kazanımlar belirlendikten sonra, “Ne öğretilim?” sorusunun yanıtının verildiği içerik yer almaktadır. İçerik, bazı kaynaklarda muhteva ya da kapsam adını

almaktadır (Varış, 1996; Erden, 1998). Erden (1998), programın kapsam (içerik) boyutu değerlendirilirken sorulması gereken soruları şöyle sıralamaktadır:

Kapsam hedeflerle tutarlı mı?

Kapsamda yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?

Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?

Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?

Varış (1996), eğitim programlarıyla uğraşanların içeriği seçerken aşağıdaki ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

Toplumsal fayda,

Bireysel fayda,

Öğrenme ve öğretim,

İçeriğin bilgi yapısında işgal ettiği yer.

İçeriğin düzenlenmesinde temel ölçütlerden birinin “öğrenme” olduğu ortaya çıkmaktadır. İçerik öyle örgütlenmelidir ki, öğrenci kısa zamanda öğrenmelidir. Diğer bir ölçüt ise faydadır. İçerik, bireyin yaşamına dönük olmalı, onun problem çözme becerisini geliştirmelidir. Bunun için öncelikle disiplinlerin, ayrıntılarına inilmeden genel bir görünümü ve işlevi verilmelidir (Demirel, 2006). Kapsam (içerik) seçiminde, kapsamın hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu da önem taşımaktadır.

Ayrıca bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, kapsamdaki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynamaktadır (Erden, 1998).

Demirel (2006), içerik yapısının ancak birey tarafından öğrenildiğinde anlam kazandığını ifade etmekte ve şöyle devam etmektedir; “Örneğin, ilk çocukluk evresinde olaylar ve objeler, bunlarla yapılan eylemlerle ilişkili olarak tanımlanır. Bu evrede çocuk, nesnelere doğrudan ilişki kurar ve nesnelere anlamları, çocukların onlarla ne yaptığını göre değişir. Çocuklar sözcükleri de onlara ilişkin eylemlerle tanımlar. Bu nedenle en anlaşılabilir mesajlar sözsüz olanlardır. Bu düzeyde, düzenlenecek içeriğin somut yaşantılara dayalı olması, bireyin öğrenme özelliğiyle içeriğin örtüşmesini sağlayacaktır.”

Amaç öğrencilerin dili doğru kullanabilme becerisini geliştirmek olduğu için, bütün içerik türleri her birinin güçlü yanları kullanılarak bir araya getirilebilmektedir.

Bu şekilde geliştirilen içeriğe, karma içerik (mixed syllabus) denilebilir. Karma içerik, dilbilgisel-yapısal içerikten (dilbilgisel yapıları), durumsal içerikten (etkileşimin gerçekleştirildiği bağlam), konu-odaklı içerikten, fonksiyonel (iletişimsel) içerikten (kullanım/kavram + sentetik yapılar ve kullanım/fonksiyonlar), görev-odaklı içerikten (öğrencinin gerçek dünyaya ilişkin dil gereksinimleriyle ilişkili görevler) ve beceri odaklı içerikten (dil veya öğrenim/akademik beceriler) öğeleri bir araya getirmektedir (MEB, 2006b). İçerik türlerinden ürün odaklı içerik (product-oriented syllabus), öğrencilerin öğretim sonunda kazanması gereken bilgi ve becerilere odaklanırken, süreç odaklı içerik (process-oriented syllabus) ise öğrencileri tüm etkinlik türlerine dahil ederek öğrenmeyi gerçekleştirmeye, bir başka deyişle öğrenme deneyimlerine odaklanmaktadır (Nunan, 1994).

Eğitim durumu, program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim durumlarında “Nasıl?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Programda belirlenen hedeflerin öğrencilere en etkili ve en kısa sürede nasıl kazandırılacağı bu boyutta ele alınır. Hedef-davranışların öğrencilere kazandırılmasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı, ders içerisinde hangi etkinliklerin gerçekleştirileceği, öğrenmeyi kolaylaştırma ve çabuklaştırma için hangi araç-gereçlerin kullanılacağı eğitim durumlarında belirlenir. Yabancı dil öğretimine yönelik eğitim durumları boyutunda, sınıf içinde sık kullanılan yabancı dil öğretim tekniklerinden bahsetmek yararlı olabilir. Yöntem, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini desenleme, planlama; teknik ise bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yoldur (Demirel, 2010b). Yabancı dillerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan grupla öğretim tekniklerinden; beyin fırtınası (brain-storming), bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Bir diğer teknik olan gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Soru-cevap, sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan bir teknik olup, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılabilir. Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenmekte, bu teknik dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir.

Benzetim ya da simulasyon, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleşmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. İkili ve grup çalışmaları sınıftaki öğrencin sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmalardır. Bir diğer teknik olan altı şapka düşünme tekniği, düşünce ve önerilerin belli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleşmesi için kullanılmaktadır ve bu teknikle öğrencilerin yeni fikirler üretmeleri ve yaratıcı düşünmenin yolları öğretilmeye çalışılmaktadır. Kavram haritaları tekniği, öğrenenler için öğrenilecek temel fikirleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açık hale getirmekte ve önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına yardımcı olmaktadır. En son grupla öğretim tekniği olan eğitsel oyunlar ise, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel, 2010).

Örnek öğretim materyallerini ders kitapları, video, kaset-çalar, okuma kitapları, resimler, çalışma kağıtları, çalışma kitapları, gerçek materyaller (gazete ve dergiden alınma), kuklalar, maskeler, vb. oluşturmaktadır (Birdal, 2008). Yabancı dil öğretiminde program geliştirmenin eğitim durumları boyutunda, materyal geliştirme süreci dikkat çekmektedir. Pek çok yabancı dil programında öğretim materyalleri anahtar bir bileşendir. Öğretmen ister bir ders kitabı, ister kurumsal olarak geliştirilmiş materyaller veya kendi materyallerini kullansın, öğretim materyalleri öğrencilerin aldığı dil girdisinin ve sınıfta gerçekleşen dil çalışmalarının çoğuna temel oluşturmaktadır. Bugün tüm dünyada gerçekleşen dil öğretiminin büyük kısmı, kitaplar, çalışma kitapları, çalışma kağıtları veya okuma kitapları gibi yazılı materyaller; kaset, dinleme materyalleri, video veya bilgisayara dayalı kaynaklar gibi yazılı olmayan materyaller; hem yazılı hem yazılı olmayan kaynakları bir araya getiren öğrencilerin kendi seçtikleri materyaller ve internet kaynaklarından oluşan materyaller ile yapılmaktadır. Bunlara ek olarak, otantik materyal olarak tanımlanan, öğretim amaçlı geliştirilmemiş magazinler, gazeteler ve TV materyalleri de yabancı dil programlarında rol oynayabilmektedir (Richards, 2001).

İyi geliştirilmiş yabancı dil öğretim materyalleri etkili olmalı, öğrencilerin rahat hissetmesini sağlamalı, öğrencilerin öğretilenleri ilgili ve yararlı olarak algılamalarını sağlamalı, öğrencilere dilin gerçek kullanımını göstermeli ve hedef dili iletişim amacıyla kullanma fırsatı sunmalı, öğrencilerin değişik öğrenme stilleri olduğunu

dikkate almalı, öğrencilerin zihinsel, estetik ve duygusal olarak dahil olmalarını cesaretlendirerek öğrenme potansiyelini geliştirmeli ve böylece beynin hem sağ ve hem de sol yarı kürelerini uyarmalı, çok fazla kontrollü çalışmaya dayanmamalı ve geri bildirim olarak vermelidir (Tomlinson, 1998).

Programın değerlendirme boyutu ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte genellikle kabul edilen, bireyin davranışlarında oluşması beklenen istendik davranış değişmelerinin, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma süreci olduğunu yönündedir (Ertürk, 1998; Demirel, 2006; Tekin, 1991; Sönmez, 1994; Sözer, 1998; Varış, 1996; Posner, 1995; Ornstein ve Hunkins, 1988; Özçelik, 1998; Bilen, 1999).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan ölçme teknikleri şöyledir (Demirel, 2010):

Yazılı sınavlar

- A) Çeviri
- B) Dikte
- C) Yazılı Anlatım (Kompozisyon)
 - a) Güdümlü
 - b) Seçmeli
- D) Kısa Cevaplı
 - a) Açık uçlu
 - b) Doldurmalı
- E) Çoktan Seçmeli

Sözlü Sınavlar

Demirel (1979), yabancı dil öğretiminde yazılı sınavlardan en çok kullanılanların kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler olduğunu belirtmektedir. Yazılı anlatıma ileri düzeylerde yer verilmekte, dikte daha çok öğretim aracı olarak kullanılmakta, buna karşın çeviri ilköğretim okullarında bir ölçme tekniği olarak kullanılmamaktadır (Demirel, 2010).

Dil Öğretiminde Sınıf Ortamının Düzenlenmesi

Dil öğretimi için sınıf ortamı düzenlenirken;

- Öğrenme durumları anlamlı olmalı ve etkileşime dayandırılmalı,
- Öğrenme durumları, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmalı,
- Hedef dille ve onun çeşitlilik içeren dilsel ve kültürel öğeleriyle ilişkilendirilmelidir.

Geliştirilen programların eğitim ve öğretimin kalitesini belirlediği düşünüldüğünde, her alanda olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde program geliştirme çalışmaları da son derece önemlidir (Güneş, 2009). Program geliştirme, Çilenti (1985) tarafından "herhangi bir konu alanında 'içinde bulunulan toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması' anlamında bir eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi ve durmadan daha iyiye götürülmesi süreci" olarak ifade edilmektedir. Dünyadaki değişme ve gelişmelere paralel bir eğitim anlayışının olduğu toplumlar her zaman ayakta kalmıştır. Bu bakımdan, eğitim programlarının her zaman yeniliklere açık olması ve sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Programların sürekli geliştirilmesi, değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme, programın tasarlanması ve uygulanması boyunca sürekli olan bir işlemdir (Marsh ve Willis, 2007). Öğretim programının geliştirilmesi için öğretmen ve konu uzmanlarının programları değerlendirmesi ve tüm ilgililere bu bilgileri ulaştırması gerekmektedir (Özçelik, 1998).

1.2.2. Program değerlendirme

Ertürk (1998), eğitim programının değerlendirilmesini, program geliştirme son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Erden (1998), gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci biçiminde bir tanım yapmaktadır. Değerlendirme, genellikle ya bir eğitim programını, ya da bir ders kitabını kabul etmek, değiştirmek ve elemeye karar verebilmek amacıyla bilgi toplamak için uygulanan süreç ve ya süreçlerdir (Ornstein ve Hunkins,1988).

Program değerlendirme, bir eğitim programı hakkında karar vermeye yönelik bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanmaktadır (Worthen ve Sanders, 1987).

Değerlendirme işinin kim veya kimler tarafından yapılacağı izlenen yaklaşıma göre değişiklik göstermektedir. Ancak, öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir. Öğrenci açısından hangi davranışların kazanılıp kazanılmadığını değerlendirerek gerekli eğitimsel yaşantılarını düzenlemekle yükümlüdür (Bilen, 1999). Öğretmen, okullarda belli öğretim programlarının uygulayıcısıdır. Böylece programın değerlendirmesinde temel kişi öğretmen olmalıdır. Öğretmenlerin programla ilgili sorunlarını ortadan

kaldırmak için değerlendirme gereklidir. Böylece öğretim daha iyi hale gelecek ve öğrencinin ihtiyaçları da karşılanacaktır (Marsh ve Willis, 2007)

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters isleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında:

Veri toplama,

Verilen ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama,

Etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

TTKB (2004)'e göre, öğretim programının değerlendirilmesiyle elde edilecek yararlar şöyle sıralanabilir:

1. Programın etkililiği hakkında bilgi elde edilebilir.
2. Programın öğelerinden aksaklıklara yol açanlar tespit edilebilir.
3. Programın aksaklık oluşturan unsurlarının geliştirilmesine imkan sağlayabilir.
4. Öğretim süreci gözden geçirilebilir ve öğrenme ortamının unsurları kontrol edilebilir.
5. İhtiyaç duyulan öğretim faaliyetleri hakkında bilgi verilebilir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın genel amacı, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programının hedef- davranış (Kazanım), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

- 1) İngilizce öğretmenleri, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programının
 - Kazanımlarını
 - İçeriğini
 - Eğitim durumlarını
 - Değerlendirme sürecini nasıl değerlendirmektedirler?
- 2) İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İngilizce ülkemizde birinci zorunlu yabancı dil olarak yıllardır programlarda mevcuttur. Ülkemizde İngilizce'nin ana dilden sonra en çok kullanılan yabancı dil olması Demircan (1988) tarafından ana dili İngilizce olan ülkelerle askeri, ekonomik, siyasi ilişkilerimizin iyi olmasına bağlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında en çok kullanılan ve okul programlarında en fazla ders saatinin olduğu Fransızca, hakimiyetini kaybetmiş ve uzun yıllar yabancı dil olarak varlığını koruyan İngilizce onun yerini almıştır ve bu durum halen devam etmektedir. Doğançay- Aktuna (1998) çalışmasında, iş başvurularında en çok İngilizce'nin bilinip bilinmediğinin sorulduğunu belirtmişlerdir. Avrupa'da seyahat ederken hangi dilleri ne düzeyde bildiğimiz Avrupa Dil Dosyası'nda yer alacaktır (Demirel, 2010). Öğrenilen yabancı dillerin değişmesine paralel olarak öğretim programlarının da zamanın ihtiyaç ve beklentilerine ayak uydurması beklenir. Çünkü sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler daha nitelikli insan gücünü gerektirmektedir. Bu da ancak çağın gereklerine göre geliştirilen eğitim, öğretim programları ile mümkün olabilir (Tan, 2007). Ortaöğretim seviyesinde yeni anlayışa göre geliştirilen programların uygulanmaya başlaması çok yenidir. Geliştirilen bir programın etkili olup olmadığına ancak program uygulandıktan sonra karar verilebileceği düşünüldüğünde yeni ortaöğretim programının uygulanma sürecine yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılması önemlidir. Bu programlar dünyadaki gelişmelere paralel olarak yapılandırmacı bir anlayışla düzenlenmektedir.

Aynı zamanda geliştirilen programların sürekli ve düzenli olarak değerlendirilmesi, aksayan yönlerin keşfedilmesi ve düzeltme çalışmalarının yapılmasının programdan istenilen verimin alınması açısından gerekli olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2006).

Uygulanmakta olan programlarda amaç, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme boyutlarında bazı aksamalar ve eksiklikler görülebilmektedir. Bu nedenle programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2006). Program geliştirme, değerlendirme olmadan tamamlanamaz (Bilen, 1999). Bu gereğe inanan yazarlar, değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı

olduğunda birleşmektedir. Program geliştirmede öncü sayılanlardan Tyler; hangi düzeyde olursa olsun programların planlanması ve sürekli geliştirilmesi bakımından değerlendirmeyi gerekli görmektedir.

Bir programın değerlendirilmesi ile programın etkililik derecesi tayin edilirken, programın geliştirilmesi için gerekli temel bilgi de elde edilir. Program değerlendirme, planlı ve sistematik bir şekilde sürekli bir etkinlik olmalıdır (Fer, 2000). Yabancı dil ilköğretim birinci kademedeki iki yıl, ikinci kademedeki üç yıl, ortaöğretimde dört yıl yani toplam dokuz yıl öğretilmesine rağmen hedeflenen başarı gerçekleşmemektedir. Yabancı dil öğretiminde genel hedef işlevsel yabancı dil öğretmektir (Er, 2006). Bu da ancak programların işlevsel olması ya da bunların uygulanabilir olmasıyla ilişkilidir. Yapılan bir araştırma (2008)ya göre, yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların başında amaçlar ve uygulamalar arasındaki uyumsuzluk gelmektedir. Öğrenci için anlamlı, gereksinim duyulan bir etkinlik haline getirilemeyen yabancı dil öğretimi bir diğer sorundur. Programların dört boyutunun olması önem taşımamaktadır. Öğretmenler tarafından ideal programların ne derece uygulanabildiği ve ne kadarının öğrenci tarafından öğrenildiği önemlidir. Bunu gerçekleştirmek için programın değerlendirilmesi gerekir. Programı değerlendirmek için veri elde etmede iki temel kaynak vardır. Bunlar: a. Öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşlerini ölçebilecek anketlerin uygulanması; b. Yılsonunda öğrencilerin kazanımlarını ölçecek testlerin verilmesidir. Öğretmenlerin teorik olarak geliştirilen programları temel uygulayıcısı olmalarından dolayı onların sınıf içi programın uygulanması boyutuna ilişkin düşünceleri ve deneyimleri önemli olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

İlköğretim birinci ve ikinci kademe İngilizce programlarının öğretmen, öğrenci, veli ve müfettiş görüşlerine göre değerlendiren çalışmaların olduğunu görmekteyiz. Ancak, ortaöğretim İngilizce programı ile ilgili çok az çalışmanın yer aldığını, program Avrupa standartlarına göre yenilendikten ve dört yıllık eğitime geçildikten sonra değerlendirilmemiştir. Bu çalışmayla 2010- 2011 yılında uygulanan ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programı dört boyutu (kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programı dört boyutta değerlendirilmiştir.

Araştırma ile toplanacak verilerin, özellikle:

1. Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programına dönüt sağlayacağı, programla ilgili eksikliklerin belirleneceği,
2. Yeni programlar geliştirilmesine katkıda bulunacağı beklenmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir.

Araştırma:

1. Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ile
2. Aydın ili merkez ilçe ve diğer ilçelerde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.6.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Demirel (1979)’in çalışmasında orta eğitimde yabancı dil programları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Programın boyutlarını dikkate alan bulgular, amaçların dört temel beceri (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) öğretimine yeterli önemin verilmesi gerektiğini göstermiştir. Ayrıca içerik basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkesine dikkat edilerek oluşturulmalıdır. Okullara göre güdülenme düzeylerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin zamanlama ile ilgili önerileri 9. sınıfta beş saat olması yönündedir. Sınıf mevcutlarının 20-24 arasında olması gerektiği belirtilmiştir. Ölçme değerlendirme tekniklerinin becerilere göre farklılık göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Süreç değerlendirmesi yapılarak öğrencinin yıl boyunca gösterdiği başarı izlenmelidir. Ayrıca, öğretmenler, yurt içi ve yurt dışı seminerlere ve hizmet içi eğitimlere katılarak mesleğini geliştirmesi sağlanmalıdır.

Türker (2010)’in araştırmasında amaç 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce sesletimde yaptıkları hataları belirlemektir. 733 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonuçları Türk ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun İngilizce sözcüklerin sesletiminde yanlışlıklar yaptığını ortaya koymuştur. Sesbirimsel yanlışlıklar konusunda, bulgular öğrencilerin bazı sözcüklerin sesletiminde benzer hataları yaptıklarını ve sesletimler arasında bazı farklılıklar saptandığını göstermiştir. Ayrıca, bu sesletim hataları kaynaklarına göre gruplandırılmış ve öğrencilerin sesletimi daha çok öğretmenlerini örnek alarak öğrendikleri ortaya konmuştur.

Engin, Seven ve Turhan (2004)’ün çalışmasında lise öğretmenlerine uygulanan öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarına etki eden faktörlere yönelik anket sonuçları, sınıfların kitaplıkları olmadığını, hizmetiçi eğitimin yetersiz olduğunu, derse girmeden önce hazırladıkları planlarda yazılanların hepsinin uygulanmadığını, derslerde uyguladıkları hedefler ve içeriğin etkili olmadığını, değerlendirme olarak kullandıkları soru- cevap yönteminin tek başına yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin kendi öğretme süreçlerini oluşturma gerekliliği ortaya konmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yabancı dile olan ilgisinin artması öğrencilerin başarılarında önemli bir etkidir.

Ergüder (2005), Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık sınıfı öğrencilerinin bir yabancı dil olarak İngilizce’yi öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemek üzere

gerçekleştirilen araştırmada 2883 hazırlık sınıfı öğrencisine uyguladığı anket bulgularına göre, öğrencilerin dili her alanda lazım olduğu için öğrendiklerini, öğretmen, eğitim sistemi ve kendilerinden kaynaklanan sorunlar olduğunu vurgulamışlardır.

Akkuş (2009)'un araştırması, toplam 69 yönetici, 69 veli,65 İngilizce öğretmeni ve 345 öğrencinin oluşturduğu Sivas ili ortaöğretim kurumlarını kapsamaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, özellikle öğretim yöntemi, kullanılan ders kitapları, öğrencinin psiko-sosyal durumu, ders saatleri, öğretmen yetersizliği, teknolojik donanım eksikliği gibi konularda sistemde çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler dilbilgisine dayalı olan öğretimin yerine becerilerin geliştirilmesine yönelik iletişim temelli yaklaşımın uygulanması, öğrencinin derse olan ilgisinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle artırılması, öğretmenlerin ders kitabını seçme yetkisinin olması, içerikte sadece dilin kurallarına değil, kullanımına da yer verilmesi, konuların öğrencinin seviyesine uygun olması, lise İngilizce programının yeniden yapılandırılmasını içermektedir.

Bağçeci (2004)'nin çalışmasında ortaöğretimde öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin cinsiyetine, okul türlerine, annelerinin öğretim durumlarına göre tutumları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bağçeci'nin çalışma bağlamında ortaya koyduğu önerileri ise şunlardır:

1. Öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında ders programları, öğretmenin formasyonu, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarında yeni düzenlemelere gidilmelidir.
2. Yabancı dil öğretimi görsel ve işitsel olmalıdır.
3. İngilizce veya yabancı dillerin öğretiminde öğretmen kalitesi ve tutumu çok önemli olduğundan, yabancı dil öğretmenin iyi yetiştirilmesi için gereken yapılmalıdır. Öğretmenlerin yurt dışına gönderilmeleri sağlanmalıdır.
4. Yabancı dil derslerinde okutulan konular günlük hayattan seçilmeli ve günlük hayatta konuşulan terimler öğretilmelidir.
5. İngilizce öğretiminin öngörülen hedeflere ulaşabilmesi için öğrenci velilerinin bu konuda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekir.
6. Aileler çocuklarının İngilizce veya başka bir yabancı dil öğrenmesini teşvik etmelidirler.

7. Devlet okullarında da yabancı dilin iyi öğretilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı gerekeni yapmalıdır ve Milli Eğitim Bakanları kendi görüşlerine göre değil, yabancı dilin iyi öğretilmesi için gerekli politikaları seçmeli ve uygulamalıdır.
8. Yabancı dil öğretiminde ilerleyen teknolojinin paralelinde araç ve gereçler kullanılmalıdır.
9. İngilizce dersinde gramer ve kelime öğretimi dışında, akıcı ve doğru konuşmayı sağlamak gerekir. Bu yüzden ders kitapları ve yabancı dil öğretimi araçları bu amaca göre tekrar düzenlenmelidir.
10. Yabancı dil öğretiminde eğitim-öğretim sisteminin bütününde yapılacak değişiklik ve yeniliklere paralel olarak, metot, ölçme ve değerlendirme değişikliklerine de gidilmelidir.

Gedikoğlu (2005)'nin çalışmasında, Türkiye'de ortaöğretimde okullaşma oranı 2003 yılı için % 84.04'tür. Ortaöğretimde, eğitim sistemimizin genel sorunlarının (öğretmen, finansman, programlar, ölçme değerlendirme vb.) hemen hepsini görmek olasıdır. Bu sorunları çözebilmek için eğitim politikalarının gözden geçirilerek çağa uygun politikalar benimsenmelidir. Eğitim programları, öğrenme yöntem ve teknikleri, uygulanan sınavlar ve ezberci eğitim sistemi gözden geçirilerek sorunlara çözüm getirilebilir.

Kurnaz (2006) araştırmasında Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil başarılarını etkileyen faktörlere yönelik elde edilen bulgulara göre dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretim tekniklerinde tüm şubelerde en çok dilbilgisine önem verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenin çoğunlukla teyp kullandığı, öğretim yöntemi olarak soru- cevap ve düz anlatım yöntemlerini kullandığı belirtilmiştir.

Aksoy (2006) araştırmasında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil öğrenme biçimleri yer almaktadır. 9, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören 152 öğrenci örnekleme oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğrencilerin görsel öğrenme biçimini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Çuhadaroğlu (2006) "Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri: Diyarbakır Örneği" adlı çalışmasında çarpık kentleşme, öğretmen yetersizliği, eğitime ayrılan bütçenin sınırlı olması gibi nedenlerle öğrencilerin başarısız olduğunu belirtmektedir.

Özdemir (1998) araştırmasında İçel Anadolu Lisesi'nde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kendi öğretimlerine, mesleki gelişmelerinin önemine ve okul yönetimlerine ilişkin görüşlerini saptamıştır. Buna göre, öğretmenler kendi öğretme yetilerini yeterli bulmuşlar, hizmet-içi eğitim programlarına istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2007) çalışmasında ortaöğretim İngilizce derslerinde öğrencinin motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin motivasyonunun yüksek olması yabancı dil öğreniminde çok etkilidir. Bunun için öğretmenler değişik yöntem ve teknikler uygulamalı, farklı ve ilgi çekici materyaller kullanmalıdır.

Kefeli (2008)'nin araştırmasında yeni dört yıllık Anadolu Liseleri için hazırlanmış İngilizce programı hakkında öğretmen görüşleri nitel bir çalışma sonucunda değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, İngilizce öğrenmek için hazırlık sınıfının gerek 5 yıllık gerekse 8 yıllık zorunlu ilköğretim döneminin sonrasında olması gerektiğini göstermektedir. Bulgular ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun İngilizceye ve İngilizce eğitim ve öğretime olumlu baktıklarını da göstermiştir. Katılımcıların Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanan materyaller ile ilgili görüşleri ise bunların gerek dil öğretiminde gerekse programında geçen dil öğretim yöntemlerinin uygulanmasında yetersizlikler olduğunu gösterilmiştir. Bunlara ek olarak Avrupa Dil Portfolyosu ile ilgili de katılımcıların büyük çoğunluğunun konu hakkında desteklenme ihtiyacı içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise İngilizce öğretiminde kullanılması öngörülen yöntemlerin (iletişimsel yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim ve çoklu zeka kuramı) sınıf içinde yeterince uygulanamadığıdır.

Türkiye'de ortaöğretim İngilizce programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına göre genellikle sınıf içinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve ders materyallerinin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. İletişimsel yöntemin etkili bir şekilde uygulanamadığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar, dilbilgisinin dili kullanmada araç değil, amaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çalışmaların önerileri ders materyallerinin öğrencilerin ilgisini çekici düzeyde olması yönündedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmaların programın eğitim durumları ögesine odaklandığı ortaya çıkmaktadır.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Banks (2008) yaptığı çalışmada bazı öğrencilerin yabancı dil derslerindeki başarısızlık nedenleri üzerinde durmuştur. Bu tür öğrenciler için yapılması gerekenin motivasyonu artırmak, kaygıyı azaltmak ve çalışma becerilerini geliştirmektir. Öğretmenlerin henüz en iyi yöntem konusunda karar veremediklerini belirten çalışmada öğrenci kendi öğrenme stillerinin farkında olmadıkları yer almaktadır. California’da 2004 yılı ilkbaharında yapılan bir araştırmaya 5300 kişi katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu; düzenli çalışan sınıf öğretmenleri ve birebir Lise 1 öğrencileriyle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada;

- İngilizce öğretmenin sınıfta her gün neyle karşılaştığı,
- Öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyacına göre kendi bilgi ve ihtiyaçlarını gözden geçirmesi,
- Kendi meslektaşları arasında profesyonel gelişmenin sağlanması,
- Etkili öğrenime katkıda bulunan faktörler,
- Öğretme ve öğrenmede kullanılan teknikler,
- Derin içerik bilgisi,
- Tecrübe,
- Alanda yeterlilik konuları üzerinde durulmuştur.

Aynı araştırmada; öğrencilerle aynı dili konuşmayı başaran öğretmenlerin, bu tarz meziyetlerden yoksun diğer öğretmenlere göre daha fazla oranda akademik başarıya sahip olduğunu ortaya konulmuştur (Gandara, 2005).

Wu (2009)’nun iletişimsel yaklaşımla ilgili “The Feasibility and Difficulty of Implementing Communicative Language Teaching in the EFL Context” adlı çalışmasında öğrenciler geleneksel dilbilgisi- çeviri yönteminin ve öğretmene dayalı öğretimin hedef dili pratik yapmaları için yeterli olmadığını, tüm vakitlerinin testlere hazırlanmakla geçtiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime ve dilbilgisi kurallarını ezberlemede iyi oldukları ancak gerçek hayatla ilişkili iletişimsel becerilerde yeterli olmadıkları anlaşılmıştır.

Zhao ve Morgan (2009)’un çalışması olan “Consideration of Age in L2 Attainment - Children, Adolescents and Adults” da Piaget’ye göre, ergenlik çağının başlangıcı olan 12-15 yaş grubunun, soyut işlemler döneminde olduğunu ve kişilerin artık kendilerinden ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaya başladığı dönemdir.

Öğrencilerin daha bilinçli ve risk alabilen bir dönemde olduğunu belirten bu çalışmada öğretmenlerin öğrencileri sınıf içinde daha aktif kılacakları çalışmalara yönlendirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu dönemde öğrencinin motivasyonu daha bilinçli olmaktadır. Bu nedenle öğretimin, olumlu işbirliğini içermesi gerekir.

Kristou (2002) 'nin "A Comparison of Korean, Czech and Greek Second Language Learning Systems" adlı çalışmasında Yunanistan, Çek Cumhuriyeti ve Kore'de İkinci Dil Öğrenmeyle ilgili okullarda uygulanan sistemler karşılaştırılmıştır. Yunanistan'daki devlet okullarında ezberleme yönteminin kullanıldığı ve öğrenciler için hazırlanan ek materyallerin ilgi çekici olduğu, ayrıca dört beceriyi ölçmeye yönelik sınavları olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma, Çek öğrencilerin haftada üç veya dört saat İngilizce öğrendiklerini, bunun iki saatini sözlü iletişime ayırdıklarını, sözlü iletişimi ölçmek için 15 dakikalık bir konuşmayı içerdiğini belirtmektedir. Kore'de ise öğrenciler, haftada üç veya dört saat İngilizce dersi almaktadırlar. Öğretmenler okul tarafından seçilen bir kitabı uygulamak zorundadırlar. Kırk kişilik sınıflarda üretmeye yönelik dil becerilerini uygulamaya zamanları yoktur. Konuşmaya yönelik sınavları olmayan Kore Liselerinde yabancı öğretmenler görev almaya başlamıştır. Toplumun 'crème de la crème' olarak ifade edilen tabakasının çocuklarını özel okullara gönderip çok güzel İngilizce eğitimi aldırma şansı vardır.

Sakui (2004) Japonya'daki dil eğitimiyle ilgili çalışmasında, liselerde İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yaklaşımın yer aldığı programa rağmen dilbilgisine yönelik öğretim yaptığını, ders saatinin daha çok dilbilgisi açıklamaları, kelime öğretimi ve toplu okumaya ayrıldığını, İngilizce tartışmaların çok az öneme sahip olduğunu açıklamıştır. Programın iletişimsel yaklaşıma göre tasarlandığını ancak işitsel- dilsel yöntemin aşamalarının kullanıldığı belirtilmiştir.

Campbell, Laanemets, Lillepea, Loog, Kammiste, Kartner, Magi ve Truus (1998)'un "ELT coursebooks for secondary schools" adlı çalışmasında Estonya'daki lise öğretmenlerine verilen iletişimsel materyallerin dilbilgisi öğretimi açısından faydalı olmadığı, öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmadığı belirtilmiştir.

Riazi (2010)'nin İran Liselerindeki Öğrenme Hedeflerini değerlendirdiği çalışmasında lise 1. sınıfta öğrenciler haftada 9 saat İngilizce dersi öğrenmektedirler. Bu ders, İngilizce konuşma, kelime bilgisi, okuma, yazma, dilbilgisi ve sesletim olarak

ayrılmaktadır. Hedeflerin, özellikle anlama ve uygulama aşamasında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Anlama aşamasında okunan parçanın sorularına cevap verme ve uygulamada ise verilen sözcük ya da kalıplarla cümleler kurma yer almaktadır.

Banegas (2011) lise öğrencilerine yönelik farklı iki program uygulamasında öğrencilerin kendi belirledikleri konulara daha fazla ilgi duyduklarını, öğretmenler tarafından seçilen konuların ise öğrencileri güdülemediğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almak gerekliliğini ifade etmiştir.

Segovia ve Hardison (2009)'un çalışmasında, Tayland'da yapılan eğitim reformu sonucu, yabancı dil öğretiminin küreselleşmenin sonucu olan iletişimi gerçekleştirmek için öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçildiğini belirtmişlerdir. Tayland'ın eğitim politikasında amaç etkili bir şekilde iletişim kurabilme ihtiyacının karşılanmasıdır. Oluşturulan program, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik, oyunlar, rol yapma gibi etkinliklerle donatılmış eğitim ortamı, dört becerinin öğretimi, değerlendirmede ise iletişimsel sınavları içermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlendiğinde, derste öğretmenlerin ve öğrencilerin kullandığı İngilizce'nin az olduğu (% 7. 5), öğretmenlerin kendilerini İngilizce bilgisinde yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere iletişimsel etkinlikleri uygulatabilecek zamanın az olması, materyal eksikliği, öğretmene yönelik kaynaklarda yetersizlik ve hizmet-içi eğitimin az olması nedeniyle iletişimsel yaklaşımın sınıf uygulamalarında yetersiz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrenci merkezli öğretimde derslerin öğretmen merkezli olmaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre konuların belirlenmesi gerektiğini bildiklerini ancak bu hikayenin hüsrarla biteceğini çünkü öğrencinin ne yapması gerektiğini bilmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye istekli olmamaları da öğrenci merkezli eğitim anlayışına ve politikasına darbe vurmaktadır.

Nazari (2007) tarafından yapılan araştırma liselerde İngilizce iletişimsel yaklaşım uygulamalarını içermektedir. Haftada 4 saat İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıf içi uygulamalarını gözlemlemiş ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Ders kitapları Eğitim Bakanlığı tarafından seçilmiştir. Öğretmenlerin, yapılan görüşmeler sonucunda iletişimsel beceri hakkında çok az ya da yanlış bilgiye sahip olduğu, aslında geleneksel öğretim yöntemlerine devam ettikleri ortaya çıkmıştır. Gözlemler sonucunda ise öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini uyguladıkları ortaya konmuştur.

İtalya'daki okullarda iletişimsel yaklaşıma yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, dilbilgisi ilginç bir şekilde dersin hedefi olarak ortaya çıkmış ve öğretmenler dilbilgisini “öğrencilerin tek öğrenmek istedikleri şey”, öğrenciler ise, “gramer öğrenilmeden dil öğrenilemez” olarak ifade etmişlerdir. İtalya İngilizce programında dil öğretimi ile ilgili asıl amacın “okuma, yazma, konuşma ve dinlemede iletişimsel beceriyi geliştirmek” olduğunu belirtmesine rağmen öğretmenler ve öğrenciler tarafından gramerin önemli olduğunun vurgulanması tam bir paradoks ve kaos (Hawkey, 2007).

Ghrib (2004)'in araştırmasına göre, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede temel olarak kelime, anlam bilgisi, dil bilgisi ve sesletim konusunda zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dil öğrenmedeki bu zorlukları dışsal değil içsel etkenlerden kaynaklanmaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalar, Türkiye'de yapılan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Çalışmaların çoğunlukla programın eğitim durumları ögesi üzerinde durduğu anlaşılmaktadır. Çalışma bulgularına göre, iletişimsel yaklaşımın birçok ülkenin yabancı dil programında yer aldığı ancak sınıf içi uygulamalarda daha çok dilbilgisine yönelik öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Böylece, dört temel becerinin öğrenciler tarafından yeterince kazanılmadığı bulgusuna da erişilmiştir.

1.7. TANIMLAR

Ortaöğretim: Genel amacı öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, iş hayatına ve yükseköğretime hazırlamak olan ortaöğretim kurumları, ülkemizde ilköğretime dayalı üç yıllık öğrenim veren genel liseler ile meslek ve teknik liselerini kapsamaktadır (Gedikoğlu, 2005).

Yabancı Dil: İnsanlar için kendi ana dillerinden başka olan dillerdir (Ceyhan, 2007). Resmî ve özel, ilköğretim, ortaöğretim, uzaktan öğretim ve yaygın eğitim okul veya kurumlarında Türkçe dışında eğitim ve öğretimi yapılan dili (MEB, 2009).

Öğretim Programı: Belli bir öğretim basamağındaki, derslerin amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmaları öğretim programı olarak tanımlayabiliriz (Türkeli, 2002). Öğretim programı ilgili dersin özel hedeflerini ve bu özel hedeflere ulaşmak için yararlanılabilecek öğrenme-öğretme etkinliklerinin amaca elverişli bir sıra ve düzen içinde veren kaynaktır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

2. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, 9. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan yaklaşımlar açıklanmaktadır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi: Yabancı Dil öğretiminde bilinen ilk yöntem Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi'dir; (Grammar- Translation Method). İsminden de anlaşılacağı gibi bu yöntemde hedef dilin dil bilgisi yapısının ve kelime bilgisinin öğretimi hedef alınmış ve çeviri tekniği kullanılarak tümevarım (deductive) teorisine göre hedef dilin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu yöntem ilk kez Latince ve Yunanca öğretimi için kullanılmıştır. Bu yöntemle konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmez. Öğretimde anadil kullanımı vardır. Uzun açıklamalı dilbilgisi yapıları öğrenci tarafından ezberlenir (Demirel, 2010).

Düz Anlatım/Doğrudan Anlatım (Direct Method) ise dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'lerde ortaya çıkmış, dünyada ve Türkiye'de çok yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Dersler bir diyalog ya da kısa bir fıkra anlatımıyla başlar, gramer ve yeni sözcükler sözel olarak öğretilir. Sınıf içinde anadile ve çeviriye yer verilmez. Öğretmen merkezli öğretim yapılmasına karşın öğrencilerin derse aktif katılımı istenir (Richards ve Rogers, 1982).

Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemine (Audio-Lingual Method) göre; dil "yazma" değil "konuşma"dır. Dil, bir dizi alışkanlıklar bütünüdür. Dil hakkındaki düşünceler değil sadece dil öğretilir. Diller birbirinden farklıdır. Hemen hemen hiç dilbilgisi açıklaması yapılmaz, dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir. Daha çok teyp ve dil laboratuvarları kullanılır. Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir. Ancak ağırlık ilk ikisindedir. Tekrar, taklit ve ezber önemlidir. Mekanik alıştırmalara yer verilir (Larsen- Freeman, 2000).

Bilişsel öğrenme yaklaşımında (Cognitive-Code Approach) ise; dil bir alışkanlık geliştirme süreci olarak değil, bilinçli olarak kuralları öğrenme olmalıdır. Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir. Öğretmen ve öğrencinin

tutumu, sınıf-içi etkileşim, iyi bir öğrenme ortamı için çok önemlidir. Öğretmen, kesin yetkiyi temsil eden bir kişi olarak değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görülür. Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir (Demirel, 2010).

Doğal Yöntem (Natural Method): Yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Bu yöntemde yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir. Doğal yöntemde öğrencilerin dili yazılı formunda görmeden önce onu duyması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu yöntemde ezber önemli yer tutar. Dil öğretiminde genelde öngörülen yaklaşım cümle yapılarının örneklerle aktarılması ve daha sonra değişik alıştırımlarla örneğin pekiştirilmesidir. Burada ana hedef; dilin genel yapı sisteminin öğrenilmesini sağlamaktır. Cümlelerin kuruluşunda önemli olan kuralları bilmek, o dili öğrendim diyebilmenin sadece bir yönünü oluşturur. Ve bu yön tek başına bir değer taşımaz. Bu bilgi iletişim süreci içinde cümlelerin hangi anlamlara gelebileceğinin bilinmesiyle desteklenmelidir (Demirel, 2010).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Yöntemler karması, ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanılabilmektedir. Her dersten önce bu yöntemde öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır. Ve sınıf içinde bireysel farklılıklar olduğu unutulmamalıdır (Demirel, 2010). Yabancı dil öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerin yanı sıra günümüzde özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak kullanılan kimi yöntemler de bulunmaktadır. Bu yöntemler şunlardır.

Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Bu yöntemde sınıf-içi iletişim rahat bir ortamda yapılmaktadır. En etkili ders aracı olarak müzikten yararlanılmaktadır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin derslikleri bir oturma odası görünümündedir. Bu yöntemde diyalog öğretimi çok önemlidir (Scovel, 1979).

Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning): Bu yöntemde öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır ve ders işlenirken öğrenciler sınıfta bir

çember oluşturarak otururlar. Sınıf öğretmeni bu çemberin dışında kalır. Grup çalışmalarını dışarıdan izleyen sınıf öğretmeni anadildeki konuşmaları amaç dile çevirerek öğrencilere yardımcı olmaya çalışır (Larsen- Freeman, 2000).

Sessizlik Yöntemi (Silent Way): Bu yöntemde ders işlenirken sadece öğrenciler değil, öğretmenler de sessiz kalmayı yeğlemektedir. Temelde bu yöntemin en önemli özelliği öğrencinin sınıftaki hareketleri dikkate izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan anlam çıkarmaya çalışmasıdır (Gattegno, 1972).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response): Bu yöntemle yabancı dil öğretimi emir kipleri ile başlar. Öğrenciler, öğretmen tarafından verilen emirlere fiziksel tepki yoluyla cevap verirler. Bu yöntemde öğretmen yönetmen, öğrencilerde oyuncular. Daha çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil öğretimi çalışmalarında yararlı olmaktadır (Demirel, 2010).

2.1.2. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde en çok kullanılan teknikler üzerinde durulacaktır.

2.1.2.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tekniklerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerde derse karşı ilgi uyandırmak ve motivasyonu sürekli kılmak için bu tekniklerin uygulanmasına önem verilmelidir.

Gösteri Tekniği (Demonstration): İzleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir.

Soru-Cevap Tekniği (Question and Answer) ise hemen hemen her öğretmenin sıklıkla kullandığı tekniklerin başında gelir. Yabancı dil öğretiminde, duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sıklıkla kullanılmaktadır.

Drama ve Rol Yapma Tekniği (Drama and Role Play) ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Bu teknik, tek taraflı olmayıp hem oyuncuya hem de seyirciye yöneliktir. Ancak drama tekniği karşılıklı konuşmayı amaçladığından dili yeni öğrenmeye başlayanlarda zorlukla uygulanabilir.

Benzetim (Simulation), sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleştirmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir.

İkili ve Grup çalışmaları (Pair-work and group work) ise sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmadır.

Mikro Öğretim (Micro Teaching): Yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde uygulanan bir tekniktir. Bu teknik, yabancı dilin nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.

Eğitsel Oyunlar (Academic Games): Öğrenilen oyunların pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel, 2010).

2.1.2.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bu teknikler daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde yararlı olacak tekniklerdir.

Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction): Öğretim öğrenci-merkezlidir. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek ve düzenlemektir.

Programlı Öğretim (Programmed Instruction): Temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yenilik bulunmaktadır.

Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction): Her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de kullanılmakta ve okul programlarında bilgisayar eğitimi adıyla yerini almaktadır. Son 10 yıldır bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına başlanmıştır (Demirel, 2010).

2.2. LİSE 9. SINIF PROGRAMINDA YER ALAN YABANCI DİL ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI

2.2.1. İletişimsel Yaklaşım

Basiga (2009) dilin sosyal bir yapı olduğunu, başkalarıyla kurulan iletişim sonucunda ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Lotman ve Uspenski (1978) dili "*çok özel iletişim işlevi ya da yetisi olan dizge*" olarak tanımlarlar. Öyleyse, dil var oluşundan günümüze kadar iletişim aracı olma özelliğini yitirmemiştir. İletişim sözcüğü, Latince Komünikasyon(Communication) sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. İletişim günümüzde insan yaşamının her kesitinde ve çeşitli düzeylerde oluşmaktadır. Çünkü her geçen gün gelişen ve değişen bir toplumda yaşayan insan, sürekli olarak başkalarıyla ilişki kurmak zorundadır (Ceyhan, 2007). İletişimsel Yaklaşım, 1960ların sonunda

dilsel- işitsel yöntemin dil öğretmede etkili olmadığı anlaşıldığında bazı araştırmacılar 1970li yılların başında dilin ve dil öğretiminin iletişime dayalı olması gerektiğini söylemişlerdir (Richards ve Rodgers, 1986). Bu bağlamda ortaya konulan İletişimsel Yaklaşımın asıl amacı, iletişim olarak belirtilmiştir. Canale ve Swain (1980), iletişimsel etkinliklerin mümkün olduğunca anlamlı ve gerçek ortama yakın bir sosyal ortamda gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Brown (1995)'e göre, bu yaklaşım yabancı dil sınıfında amaç dili kullanarak sosyal etkileşimi sağlar. Amaç, sadece dilbilgisi yapılarını öğrenmek değildir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Buna göre öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da buldukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilir.

Öğrenciler için iletişim, bireysel ihtiyaçların karşılanması, yeteneklerin geliştirilmesi ve toplumsal hayatın oluşması ile sürdürülmesi için gerekli bir süreçtir. Kuralların öğrenciye doğrudan verilmesi değil, dilin kullanımı esnasında öğrenci tarafından araştırılıp bulunması ve anlaşılması esastır. İletişimci yaklaşımda konu ya da işlev belirlenerek her fırsatta sınıf içinde ve dışında üretime ilişkin etkinlikler yapılmalıdır (MEB, 2006).

İletişimsel Yaklaşım, öğrenci merkezlidir. Ayrıca, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemlerin sınıf içinde sunumu, onların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Scarcella ve Crookall, 1990). Öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak, etkinlikler esnasında danışmanlık yapmak, iletişim ortamını oluşturmaktır. Öğrenciler, anlamlı tartışma ortamlarına katılarak iletişim kurarlar ve kendi öğrenmelerini bilgileri yetersiz de olsa gerçekleştirmeye ve kendilerini ifade etmeye çalışırlar (Wu, 2009; Demirel, 2010). Öğretim etkinlikleri daha çok karşılıklı diyalog, grup çalışması, benzetim, problem çözme ve eğitsel oyunlarla öğrenime dayanır (Demirel, 2010).

Ancak, teoride iyi bir yöntem olan iletişimsel yaklaşımın, dünyada ve ülkemizdeki okullarda uygulamalarında hem öğretmen hem de öğrenci açısından bazı zorluk ve sınırlılıkları olduğu vurgulanmaktadır.

Şeker ve Aydın (2011)'in araştırmasında Van ili Atatürk Anadolu Lisesi 10, 11, 12. sınıf öğrencilerine bir seviye tespit sınavı uygulanmış ve ortaya çıkan sonuçların iletişimsel yaklaşıma dayalı programın kazanımlarıyla örtüşmediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin ezberlenmiş kalıplarda başarılı olduğu ancak bunların yaratıcı olarak kullanımında başarısız oldukları görülmüştür. Bu durum, iletişimsel yaklaşımın yaratıcı öğretim ilkesiyle ters düşmektedir. İletişimsel yaklaşımın Türk öğrencileri için uygun bir yöntem olup olmadığı da tartışılmalıdır.

Wu (2009)'un çalışmasında iletişimsel yaklaşımın uygulandığı sınıflarda sınırlılıkların temel olarak öğretmen, öğrenci ve eğitim sistemine dayalı etkenlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğrencinin yüksek seviyedeki yabancı dil kaygısının ve düşük motivasyonunun bu sınırlılıkları artırdığını ortaya koymuştur.

2.2.2. Öğrenci Merkezli Öğretim

Öğrenci merkezli eğitim, öğrenmenin esas olduğu, yani her öğrencinin farklı zaman, tarz ve hızda öğrenebileceği ilkesine dayalı, düşünme becerilerini geliştirmenin yaratıcı düşünceyi de geliştirdiğini kabul eden bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre; öğrencilerin bir problemle karşı karşıya kaldıklarında isabetli kararlar alıp uygulamaya geçmesi, yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeterliğine sahip olması, öğrenmeyi öğrenmesi, iş birliğine yatkın olması, kendi kendini yönetebilmesi beklenmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen öğrenci farklılıklarını ortaya çıkaran, ilgi ve ihtiyaçlarını tespit eden, çalışmalarını planlayan veya organize eden, gerekli ortamı hazırlayan, rolleri belirleyen, çalışmalarını başlatıp yürüten, sonuçlandırıp değerlendiren bir rehber durumundadır (MEB, 2006).

Öğrenci merkezli eğitim, iletişimsel yaklaşımın bir sonucudur (Nunan, 1988). Öğrenci merkezli öğretim ortamı, iletişimsel beceriyi artıran etkileşimin yer aldığı, öğrencinin kendi kararlarını uygulayabileceği şekilde tasarlanmalıdır (Banegas, 2011). Nunan (1988), öğrenci merkezli öğretimin amaçlar, materyaller ve sınıf içi uygulamanın öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına ve öğrenme sürecine ilişkin algılarına göre oluşturulan bir program olarak değerlendirir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, çalışma grupları, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, araştırmacının rolü, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, İngilizce 9. sınıf öğretim programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışma, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma bir desene sahiptir. Karma desen, değerlendirme ve yorumlamanın zenginleştirilmesi için çeşitli görüş açılarından yararlanma olanağını sağlaması bakımından avantajlıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Çalışma bir yönüyle niceliksel iken, bir yönüyle de programın derinlemesine incelenmesine yönelik olarak, niteliksel şekilde yapılandırılmıştır. Travers'e (2004) göre, niceliksel araştırmalar belirli değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Niceliksel araştırmalar makro süreçler ve olaylar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yerel veya mikro araştırmaların toplumun sadece belirli bir kesimine ilişkin veri sunduğu görüşünden hareket etmektedirler. Niteliksel araştırmalar ise merkeze, sayıları almaktan çok özneleri ve sosyal eylemleri almayı anlamlı bulmaktadır (Travers, 2004). Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Briggs, görüşmenin en çok kullanılan veri toplama aracı olduğunu savunmuş ve bireylerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, şikayetleri, duyguları ve inançları hakkında bilgi toplamada etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma yalnızca öğretmen görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Araştırmada, niceliksel veri toplama tekniklerinden anket, niteliksel veri toplama tekniklerinden ise görüşme kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel verilerle, geniş kitlelerden objektif ve genellenebilir bilgilere, nitel verilerle de küçük gruplardan ayrıntılı ve derinlemesine bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini (nicel veriler için) Aydın ilindeki liselerde görev yapan 9. sınıf İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sayısı 191'dir. Örneklem olarak teasdüfi 137 İngilizce öğretmeni seçilmiştir. Ancak bu öğretmenlerden 119'u anketleri cevaplandırmıştır. Niceliksel veriler için ortaöğretim 9. sınıfta İngilizce dersi veren 119 öğretmen; niteliksel veriler için ortaöğretim 9. sınıfta İngilizce dersi veren 12 öğretmen veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Örnekleme alınan okullar şunlardır:

Çizelge 3.1: Örnekleme alınan okulların listesi

Bozdoğan Anadolu Lis.	Aydın Sosyal Bilimler Lis.
Çine Anadolu Öğretmen Lis.	Cumhuriyet Lis.
Çine Anadolu Teknik Lis., Teknik Lis. ve Endüstri Meslek Lis.	Efeler Lisesi
Çine Lisesi	Emel-Mustafa Uşaklı Anadolu Lisesi
M.Emin Ünal Kız Teknik, Anadolu Kız Meslek Lis.	Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Selçuk Özsoy Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi	Mimar Sinan Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi
Zeynep-Mehmet Dönmez Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Osmangazi Ticaret Meslek Lisesi ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi
Germencik Anadolu Lisesi	Süleyman Demirel Anadolu Lisesi
Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi	Umurlu Çok Programlı Lisesi
Acarlar Çok Programlı Lisesi	Yüksel Yalova Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
İncirliova Anadolu Lisesi	Zübeyde Hanım Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi
Karacasu Anadolu Lisesi	50.yıl Ticaret Meslek Lisesi ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi
Karacasu Lisesi	Atatürk Lisesi
Karpuzlu Lisesi	Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Koçarlı Anadolu Lisesi	Nahit Menteşe Anadolu Kız Teknik, Anadolu Kız Meslek Lise.
Anadolu Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi	Nazilli Anadolu Lisesi
Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesi	Nazilli Anadolu Öğretmen Lisesi
Kuşadası Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Nazilli Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi
Kuyucak Anadolu Lisesi	Nazilli Lisesi
Kuyucak Çok Programlı Lisesi	Nazilli Menderes Anadolu Lisesi
Adnan Menderes Anadolu Lisesi	Kız Teknik, Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi
Aydın 80. Yıl Lisesi	Söke Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi
Aydın Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi	Söke Cumhuriyet Anadolu Lisesi
Aydın Atatürk Anadolu Lisesi	Söke Hilmi Fırat Anadolu Lisesi
Aydın Fen Lisesi	Söke Lisesi
Aydın Kız Meslek Lisesi	Söke Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi
Aydın Lisesi	Yavuz Selim Lisesi
Sultanhisar Atça Lisesi	Atça Endüstri Meslek Lisesi

3.2.1. Nicel Veriler İçin Örneklem Grubunun Oluşturulması

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yerleri, lise türleri, cinsiyetine, mezun oldukları lisans programı, kıdemleri, hizmet-içi eğitime katılım ve yurtdışına gitme durumlarına göre dağılımı Çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2: Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik dağılım

		N	%
Görev yeri	İl merkezi	51	42,9
	İlçe	68	57,1
	TOPLAM	119	100,0
Lise türleri	Anadolu lisesi	57	47,9
	Düz lise	15	12,6
	Meslek lisesi	46	38,7
	Öğretmen lisesi	1	0,8
	TOPLAM	119	100,0
Cinsiyet	Kadın	83	69,7
	Erkek	36	30,3
	TOPLAM	119	100,0
Lisans	İngilizce öğretmenliği	98	82,4
	Dil ve edebiyat	11	9,2
	Dil bilimi	1	0,8
	Amerikan kültür	2	1,7
	Mütercim tercümanlık	3	2,5
	Başka	4	3,4
	TOPLAM	119	100,0
Kıdem	1-5 yıl	3	2,5
	6-10 yıl	41	34,5
	11-15 yıl	24	20,2
	16-20 yıl	28	23,5
	21 yıl ve üzeri	23	19,3
	TOPLAM	119	100,0
Hizmetiçi Eğitim	Evet	108	90,8
	Hayır	11	9,2
	TOPLAM	119	100,0
Yurtdışı	Gittim	38	31,9
	Gitmedim	81	68,1
	TOPLAM	119	100,0

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamında nicel verilerin toplandığı öğretmen grubu %42,9’u (n=51) il merkezinde, %57,1 (n=68) ilçelerde görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin %69,7’si (n=83) kadın, %30,3’ü (n=36) erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin %82,4’ünün (n=98) İngilizce öğretmenliği, %9,2’sinin (n=11) Dil ve Edebiyat, 1 kişinin dil bilimi, 2 kişinin Amerikan kültür, 3 kişinin mütercim tercümanlık, 4 kişinin ise başka bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, %2,5’unun (n=3) 1-5 yıl, %34,5’inin (n=41) 6-10 yıl, %20,2’sinin (n=24) 11-15 yıl, %23,5’inin (n=28) 16-20 yıl ve %19,3’ünün (n=23) 21 ve üzeri yıl İngilizce öğretmenliği yaptığı görülmektedir.

Hizmet-içi eğitime katılıp katılmadıkları incelendiğinde, %90,8’inin (n=108) hizmet-içi eğitime katıldıkları, %9,2’sinin (n=11) katılmadıkları anlaşılmaktadır.

Yurtdışı deneyimi açısından öğretmenler incelendiğinde, %31,9’unun (n=38) yurtdışına gittiğini, %68,1’inin (n=81) yurtdışı deneyimi olmadığı görülmektedir.

3.2.2. Nitel Veriler için Çalışma Grubunun Seçilmesi:

Görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yollarından ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen ölçütlere sahip anlatıcılar yer almaktadır (Hatch, 2002). Bu araştırmada belirlenen ölçütler doğrultusunda, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 9. sınıfta görev yapan İngilizce öğretmenleri örnekleme oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğretmenler devlet liselerinin (Anadolu başlıklı liseler, genel liseler ve meslek liseleri) dokuzuncu sınıfında görev yapanlardan seçilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veriler, araştırma kapsamında geliştirilen “ 9. Sınıf İngilizce Programını Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirme Anketi”, öğretmen görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır.

3.3.1. İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi

9. Sınıf İngilizce Programını Değerlendirme Anketi geliştirilmesi sürecinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında beş farklı okuldan toplam 12 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda, 9. Sınıf İngilizce Programını Değerlendirme Anketi ön formu oluşturulmuştur. Oluşturan ön formlar, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri ve Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nden bir öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılan eleştiriler doğrultusunda, anket yeniden düzenlenmiş ve 54 öğretmen üzerinde, araştırmacı tarafından ön deneme uygulamaları yürütölmüştür. Ön denemeler sırasında öğretmenlerden gelen sorular ve anlaşılmayan yerler not edilmiştir. Ön deneme sonunda öğretmenler tarafından doldurulan anketler tek tek gözden geçirilmiştir. Bu işlemler sonrasında öğretmenler için yeterince açık olmayan maddeler yeniden ele alınmış ve düzenlenmiştir. Bu işlem sonrasında, formun son biçimi yeniden uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.2. Görüşme Formu

Araştırma kapsamında 8 okuldan 12 öğretmen ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK3) kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda, öğretmelere yöneltilen İngilizce dersinin hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Görüşme sorularının geliştirilmesi sürecinde 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında iki farklı okuldan toplam 2 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelere dayalı olarak hazırlanan denemelik görüşme formları, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri öğretim elemanlarının uzman görüşleri alındıktan sonra 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır.

Yaklaşık 25-35 dakika süren ve okulda öğretmenler odasında ya da müdür yardımcısının odasında gerçekleştirilen görüşmelerin hepsi, öğretmenler herhangi bir

elektronik kayıt cihazı kullanımına izin vermemeleri nedeniyle kalem kağıtla kaydedilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada iki veri farklı toplama süreci izlenmiştir. Bu süreçler aşağıda gösterilmiştir.

1. İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, öğretmenin boş bir ders saatinde, öğretmenler odasında ya da müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 25- 35 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonucunda 22 sayfa ham veri elde edilmiştir.
2. Uygulama için yasal izin alınan ortaöğretim okullarındaki 9. sınıf öğretmenlerine “9. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi” uygulanmış ve araştırmanın nicel verileri bu yolla elde edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

3.5.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlemesinde SPSS Windows 17.0 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler için frekans ve yüzde dağılımı hesaplanmış, verilen yanıtların aritmetik ortalaması alınmıştır. Okul türlerine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek amacıyla ki kare testi uygulanmıştır.

3.5.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada görüşmelerle elde edilen nitel verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sırasında her bir alt amaçla ilişkili olarak görüşme soruları birer tema/boyut biçiminde ele alınmıştır. Her bir temanın içindeki anlam birimleri ortaya konmuş ve bu anlam birimleri aracılığıyla da kuramsal açıklamalara dayandırılarak çıkarsamalar yapılmıştır.

Çizelge 3.3: Tema ve kod listesi örneği

Tema	Kodlar
Hedef- Davranışlar (Kazanımlar)	Gramer Az süre Dört beceri İletişim Kazandırılmıyor Farklı Konuşma, dinleme, okuma,yazma
İçerik	Konular Güncel İlgi çekici değil Ağır Fazla sözcük Sınırlandırılmış
Eğitim durumları	Ek Materyal Eklektik metot Kitap Sözlük Tahta Projeksiyon Rol yapma Diyalog Grup çalışması İkili çalışma
Değerlendirme	Gramer soruları Akran değerlendirme yok Öz değerlendirme yok Ortak sınav Boşluk doldurma Soru- cevap Beceriye yönelik sınav yok Yazılı Sınıf içi katılım

3.5.3. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın bilimselliği “geçerlik” ve “güvenirlik” ölçütleriyle değerlendirilir.

Geçerlik

Nitel araştırmalarda araştırmacının “esnek olması” ilkesi geçerlik konusunda önemli bir avantajdır. Araştırmacı, araştırma sürecinde gerek gördüğü takdirde yeni stratejilere başvurabilir, görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir, farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler iç geçerlik açısından önem taşımaktadır. Aynı şekilde, araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmelerle ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, elde edilen bulguların onaylanması için alana geri bildirim verme ve ek bilgi toplama olanağı nitel araştırmada geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın geçerlik çalışması için alınan önlemler ve yapılan çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

- Araştırmanın verileri 2010–2011 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır, araştırmanın bulgularını doğrulamak için yeterli sayıda çalışma grubuna ulaşılmıştır.
- İlgili literatür incelenerek geliştirilen veri toplama aracı A.D.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ana Bilim Dalı’nda görev yapan konu alanıyla ilgili uzmanlara sunulmuş ve öneriler doğrultusunda son şeklini almıştır.
- Görüşmeler yaklaşık 25- 35 dakika sürmüştür. Toplam 12 dokuzuncu sınıf İngilizce öğretmeni ile görüşülmüştür.
- Katılımcı teyidini almak amacıyla her sınıf için bir kez olmak üzere, görüşmeler sonrasında görüşme verileri görüşme yapılan İngilizce öğretmeni ile birlikte incelenmiştir.
- “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formları” nda yer alan soruların anlaşılabilirliği ve uygulama süresini test etmek amacıyla gönüllülük ilkesine bağlı kalınarak iki öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır.
- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından izin verilmediği için ses-kayıt cihazı kullanılmamıştır. Verilerin kayıtları kağıt kalemle yapılmış ancak veri kaybını engellemek için görüşmenin hemen arkasından alınan notlar gözden geçirilerek eksik yerler tamamlanmıştır.
- Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama yapılmış ve kodlama sonucunda uyum katsayısı. 82 olarak hesaplanmıştır.

Alınan bu önlemler doğrultusunda araştırmanın iç ve dış geçerliği ile ilgili açıklamalar aşağı da belirtilmiştir.

— **İ Geçerlik:** Elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinir (Yıldırım ve şimşek, 2006).

1. Bulgular kendi içinde tutarlı ve anlamlıdır. Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular farklı veri toplama yöntemleriyle (görüşme ve anket) elde edilerek teyit edilmiştir. Farklı yöntemlere göre elde edilen bulgular anlamlı bir bütün oluşturmaktadır.
3. Elde edilen bulgular daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ile uyumludur.
4. Bulgular araştırmaya katılan bireyler tarafından gerçekçi bulunmuştur.
5. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak yapılan tahminler ve genellemeler elde edilen verilerle tutarlıdır.

— **Dış Geçerlik:** Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine yöneliktir (Yıldırım ve şimşek, 2006).

1. Araştırma sonuçları araştırma soruları ile tutarlıdır.
2. Araştırma sonuçları araştırma soruları ile ilgili kuramlarla tutarlıdır.
3. Araştırma bulgularının başka araştırmalarla karşılaştırılabilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır.
4. Araştırma bulguları benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilecek niteliktedir.

Güvenirlik

İnsan davranışlarının değişkenliği ve karmaşık yapısı, insan davranışını konu edinen bir araştırmanın kullanılan yöntem ne olursa olsun tekrarını güçleştirmektedir. Ancak nitel araştırmalarda güvenilirliğe yönelik bazı önlemler vardır. Araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık hale getirmesi, araştırma sürecinde oluşan sosyal olayların ve süreçlerin tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kuramsal çerçevenin ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması bu önlemler arasındadır (Yıldırım ve şimşek, 2006). Alınan bu önlemler doğrultusunda bu araştırmanın iç ve dış güvenilirliği ile ilgili açıklamalar aşağı da belirtilmiştir.

— **Dış Güvenirlik:** Araştırmacının araştırmada izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir şekilde raporlaştırması dış güvenirlik açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

1. Araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacı tarafından açık bir şekilde tanımlanmıştır.
 2. Veri toplama, işleme, analiz, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak yapılmıştır.
 3. Sonuçlar ortaya konan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
 4. Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar dikkate alınmıştır.
 5. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır.
- Görüşme formları nitel araştırma deneyimine sahip iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İki araştırmacı da görüşme metinlerini ayrı ayrı kodlamış, daha sonra analizler arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelmiştir. Farklı kategoriler altında ele alınan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, iki kodlayıcı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen bir görüşme formu için “anlaşma/anlaşma+anlaşmama formülü” ile iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirliğin göstergelerinden biri olarak kabul edilen bu katsayı .82 olarak elde edilmiştir. Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce, müdür odasına ve öğretmenler odasına girmiş, araştırmasının amacından bahsetmiş ve 9. sınıf İngilizce öğretmenlerine görüşme yapmak istediğini söylemiştir.

— **İç Güvenirlik:** Araştırmacı, araştırmaya yaklaşımını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında yaptığı kontrolleri açık şekilde tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

1. Araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir.
2. Araştırmacının, araştırma sürecindeki konumu açık bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırmacı gerek lisans öğrenimini gördüğü alan açısından (İngilizce Öğretmenliği) gerekse on yıllık öğretmenlik deneyimine dayalı olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programı ile ilgili bilgi sahibidir.
3. Araştırma sonuçları verilerle uyumludur.
4. Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun bir biçimde toplanmıştır.
5. Verilerin analizinde ön yargılar, yanlış anlaşılmalardan gözden geçirilmiştir.

3.5.4. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Bogdan ve Biklen (1998), insanı konu alan araştırmalarda iki geleneksel etik uygulaması olduğunu belirtmektedir. Bunların birincisi, bireylerin araştırmaya gönüllü olarak katılması, araştırmanın niteliğini ve karşılaşabilecekleri tehlike ve zorlukları bilmeleri, diğerisi ise bireylerin elde edecekleri kazanımlardan daha büyük risklerle karşılaşmamalarıdır.

Bu araştırmada etik açıdan bu iki uygulamaya da dikkat edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle görüşme yapılacak okullar için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmıştır. Daha sonra okul yöneticileri ile görüşülerek araştırma için izin alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmelerin hepsinde, öğretmenler herhangi bir elektronik kayıt cihazı kullanımına izin vermemeleri nedeniyle kayıtlar kalem kağıtle yapılmıştır.

Araştırma raporunun sunulmasında araştırmaya katılan bireylerin isimleri hiçbir şekilde açıklanmamış ve görüşme yapılan öğretmenler için A1, A2... şeklinde kodlar kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce programının İngilizce öğretmenleri tarafından hedef- davranış (Kazanım), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları yönünden görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, 56 lisede eğitim veren 119 9. sınıf İngilizce öğretmenine “9. Sınıf İngilizce Öğretim Programını Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Bundan önce nitel bir çalışmayla 8 okuldan 12 öğretmenle görüşülmüştür. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular anketler aracılığı ile elde edilen bulgular ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular olarak iki alt başlıkta toplanmıştır.

4.1. ORTAÖĞRETİM 9. SINIF İNGİLİZCE PROGRAMIYLA İLGİLİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. İngilizce Programını Değerlendirme Anketi Sonucunda Elde Edilen Bulgular
Öğrencilerin İngilizce dersi kazanımlarına ilişkin sorulara verdikleri yanıtların, frekans ve yüzde dağılımları ile aritmetik ortalamaları ve ki kare değerleri Çizelge 4.1’de görülmektedir.

Çizelge 4. 1: Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşleri

KAZANIMLARA İLİŞKİN Liseler		Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
1. Programın kazanımları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.	Anadolu	1,8	1	19,3	11	43,9	25	28,1	16	7,0	4	2,72	.48
	Genel	3,3	2	13,1	8	44,3	27	13,1	14	3,3	10		
	Tüm Liseler	2,5	3	16,0	19	44,5	52	25,2	30	11,8	14		
2. Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.	Anadolu	0	0	5,3	3	3,5	2	10,5	6	80,7	46	1,44	*
	Genel	4,9	3	1,6	1	6,6	4	16,4	10	70,5	43		
	Tüm Liseler	2,5	3	3,4	4	5,0	6	13,4	16	75,6	89		
3. Programın kazanımları, birbirini tamamlayıcı niteliktedir.	Anadolu	0	0	22,8	13	40,4	23	29,8	17	7,0	4	2,76	*
	Genel	8,2	5	6,6	4	42,6	26	36,1	22	6,6	4		
	Tüm Liseler	4,2	5	14,3	17	42	49	32,8	39	6,7	8		
4. Programın kazanımları anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	Anadolu	1,8	1	29,8	17	45,6	26	17,5	10	5,3	3	3,02	*
	Genel	11,5	7	13,1	8	44,3	27	26,2	16	4,9	3		
	Tüm Liseler	6,7	8	21,0	25	45,3	53	21,8	26	5,0	6		
5. Programın kazanımları, öğrencilerin günlük yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.	Anadolu	0	0	12,3	7	33,3	19	26,3	15	28,1	16	2,34	*
	Genel	3,3	2	4,9	3	39,3	24	32,8	20	19,7	12		
	Tüm Liseler	1,7	2	8,4	10	36,9	43	29,4	35	23,5	28		

* Parametrik olmayan testlerde, beklenen değeri, 5'ten küçük olan hücre sayısı toplam gözeneğin %20'sini aşmaktadır. Bu nedenle anlamlılık testine ilişkin sonuçlar yorumlanmamıştır. ** p<.05

Çizelge 4.1'in Devamı

KAZANIMLARA İLİŞKİN Liseler		Katılıyor		Büyük Ölçüde Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Çok Az Katılıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
6. Programın kazanımları, öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir.	Anadolu	0	0	21,1	12	33,3	19	42,1	24	3,5	2	2,61	*
	Genel	0	0	6,6	4	49,2	30	34,4	21	9,8	6		
	Tüm Liseler	0	0	13,4	16	42	49	37,8	45	6,7	8		
7. Programda zihinsel öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.	Anadolu	0	0	7	4	47,4	27	28,1	16	17,5	10	2,57	.19
	Genel	4,9	3	11,5	7	41,0	25	34,4	21	8,2	5		
	Tüm Liseler	2,5	3	9,2	11	44,5	53	31,1	37	12,6	15		
8. Programda, duyuşsal öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.	Anadolu	0	0	3,5	2	36,8	22	43,9	25	15,8	9	2,39	*
	Genel	3,3	2	8,2	5	41,0	25	31,1	19	16,4	10		
	Tüm Liseler	1,7	2	5,9	7	39,5	47	37,0	44	16,0	19		
9. Programda, psikomotor alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.	Anadolu	0	0	8,8	5	28,1	16	28,1	16	35,1	20	2,20	*
	Genel	1,6	1	8,2	5	32,8	20	32,8	20	24,6	15		
	Tüm Liseler	0,8	1	8,4	10	30,3	36	31,1	36	29,4	35		
10. Programda yer alan dinlemeye yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.	Anadolu	0	0	25,9	15	36,2	21	32,8	19	5,2	0	2,63	*
	Genel	0	0	9,8	6	34,4	21	47,5	29	8,2	4		
	Tüm Liseler	0	0	17,6	21	35,3	42	40,3	48	6,7	4		

Çizelge 4.1'in Devamı

KAZANIMLARA İLİŞKİN		Tamamen Katılıyor		Büyük Ölçüde Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Çok Az Katılıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
Liseler													
11.Programda yer alan konuşmaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir	Anadolu	0	0	5,2	3	43,1	25	34,5	20	17,2	7	2,07	*
	Genel	0	0	0	0	11,5	7	55,7	34	32,8	19		
	Tüm Liseler	0	0	2,5	3	26,9	32	45,4	54	25,2	26		
12.Programda yer alan okumaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.	Anadolu	1,7	1	17,2	10	60,3	32	15,5	9	5,2	3	2,58	*
	Genel	0	0	3,3	2	27,9	17	59,0	35	9,8	6		
	Tüm Liseler	0,8	1	10,1	12	43,7	49	37,8	44	7,6	9		
13.Programda yer alanyazmaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.	Anadolu	0	0	8,6	5	32,8	19	48,3	26	10,3	5	2,08	*
	Genel	0	0	0	0	8,2	5	62,3	38	29,5	17		
	Tüm Liseler	0	0	4,2	5	20,2	24	55,5	64	20,2	22		

Çizelge 4.1 incelendiğinde; “Programın kazanımları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 16’sı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 44,5’i “kısmen katılıyorum”, % 25,2’si “çok az katılıyorum”, % 11,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,72’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin %43,9 ve %44,3 oranlarıyla maddeye kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Anadolu liseleri ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=0.48>0.05$).

“Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 3,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 5’i “kısmen katılıyorum”, % 13,4’ü “çok az katılıyorum”, % 75,6’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,44’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde öğretmenlerin % 80,7’si, düz liselerde görev yapan öğretmenlerin ise %70,5’i bu maddeye hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

“Programın kazanımları, birbirini tamamlayıcı niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin % 4,2’si “tamamen katılıyorum”, % 14,3’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 42’si “kısmen katılıyorum”, % 32,8’i “çok az katılıyorum”, % 6,7’si “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,76’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Programın anlaşılır bir dille ifade edilip edilmediğine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin % 6,7’si “tamamen katılıyorum”, % 21,0’ı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 45,3’ü “kısmen katılıyorum”, % 21,8’i “çok az katılıyorum”, % 5,0’ı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,02’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Programın kazanımları, öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.” maddesine öğretmenlerin % 1,7’si “tamamen katılıyorum”, % 8,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 36,9’u “kısmen katılıyorum”, % 29,4’ü “çok az katılıyorum”, % 23,5’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye

ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,34'dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"Programın kazanımları, öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir." maddesine öğretmenlerin % 13,4'ü "büyük ölçüde katılıyorum", % 42'si "kısmen katılıyorum", % 37,8'i "çok az katılıyorum", % 6,7'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,61'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin % 42,1'i "çok az katılıyorum", düz liselerde görev yapan öğretmenlerin %49,2'si "Kısmen Katılıyorum" yanıtını vermişlerdir.

Programda zihinsel kazanımların yeterli olup olmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin % 2,5'i "tamamen katılıyorum", % 9,2'si "büyük ölçüde katılıyorum", % 44,5'i "kısmen katılıyorum", % 31,1'i "çok az katılıyorum", % 12,6'sı "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,57'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=0.19>0.05$).

Programın duyuşsal kazanımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Anadolu liselerindeki öğretmenlerin %43,9'u "Çok Az Katılıyorum" ve genel liselerdeki öğretmenlerin % 41,0'ı "kısmen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Tüm liselerde öğretmenlerin % 1,7'si "tamamen katılıyorum", % 5,9'u "büyük ölçüde katılıyorum", % 39,5'i "kısmen katılıyorum", % 37,0'ı "çok az katılıyorum", % 16,0'ı "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,39'dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Programın psikomotor becerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin % 0,8'i "tamamen katılıyorum", % 8,4'ü "büyük ölçüde katılıyorum", % 30,3'ü "kısmen katılıyorum", % 31,1'i "çok az katılıyorum", % 29,4'ü "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,20'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri sırasıyla "hiç katılmıyorum" ve "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir.

"Programda yer alan dinlemeye yönelik beceriler kazandırılabilir niteliktedir." maddesine öğretmenlerin % 17,6'sı "büyük ölçüde katılıyorum", % 35,3'ü "kısmen katılıyorum", % 40,3'ü "çok az katılıyorum", % 6,7'si "hiç katılmıyorum" yanıtını

vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,63'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Genel lise öğretmenlerinin %47,5'i bu maddeye "Kısmen Katılıyorum" yanıtını verirken, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin %36,2'si "Kısmen Katılıyorum" seçeneğini tercih etmişlerdir.

"Programda yer alan konuşmaya yönelik beceriler kazandırılabilir niteliktedir." maddesine öğretmenlerin % 2,5'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 26,9'u "kısmen katılıyorum", % 45,4'ü "çok az katılıyorum", % 25,2'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,07'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerindeki öğretmenlerin % 43,1'i programdaki konuşma becerilerini kısmen kazandırılabilir olarak değerlendirirken, genel lise öğretmenlerinin % 55,7'si konuşma becerilerini çok az düzeyde kazandırılabilir bulmaktadır.

Programda yer alan okuma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin % 0,8'i "tamamen katılıyorum", % 10,1'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 43,7'si "kısmen katılıyorum", % 37,8'i "çok az katılıyorum", % 7,6'sı "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,58'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Genel lise öğretmenlerinin % 59,0'ı bu maddeye "Çok Az Katılıyorum" yanıtını verirken, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin % 60,3'ü "Kısmen Katılıyorum" seçeneğini tercih etmişlerdir.

"Programda yer alan yazmaya yönelik beceriler kazandırılabilir niteliktedir." maddesine öğretmenlerin % 4,2'si "büyük ölçüde katılıyorum", % 20,2'si "kısmen katılıyorum", % 55,5'i "çok az katılıyorum", % 20,2'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,08'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu ve genel liselerdeki öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye çok az katıldıklarını ifade etmişlerdir (%48.3 ve %62.3).

İçeriğe İlişkin Bulgular

Çizelge 4.2: Öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri

İÇERİĞE İLİŞKİN	Liseler	Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
1. İçerik, öğrencilerin günlük yaşamından seçilmiştir.	Anadolu	1,8	1	25,0	14	51,8	29	14,3	8	7,1	4	2,95	*
	Genel	3,3	2	18,0	11	47,5	29	29,5	18	1,6	1		
	Tüm Liseler	2,5	3	21,0	25	50,4	58	21,8	26	4,2	5		
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	Anadolu	5,4	3	32,1	18	32,1	18	23,2	13	7,1	4	2,88	*
	Genel	4,9	3	16,4	10	34,4	21	36,1	22	8,2	5		
	Tüm Liseler	5,0	6	23,5	28	34,5	39	29,4	35	7,6	9		
3. İçerik, somuttan soyuta doğru sıralanmıştır.	Anadolu	5,4	3	28,6	16	30,4	17	23,2	13	12,5	7	2,84	.22
	Genel	3,3	2	14,8	9	49,2	30	23,0	14	9,8	6		
	Tüm Liseler	4,2	5	21,0	25	41,2	47	22,7	27	10,9	13		
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olacak şekilde düzenlenmiştir.	Anadolu	1,8	1	33,9	19	26,8	15	23,2	13	14,3	8	2,69	.05**
	Genel	1,6	1	11,5	7	44,3	27	24,6	15	18,0	11		
	Tüm Liseler	1,7	2	21,8	26	37	42	23,5	28	16,0	19		
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	Anadolu	1,8	1	10,7	6	26,8	15	39,3	22	21,4	12	2,35	*
	Genel	0	0	6,6	4	44,3	27	31,1	19	18,0	11		
	Tüm Liseler	0,8	1	8,4	10	35,3	42	36,2	43	19,3	23		

Çizelge 4.2'nin devamı

İÇERİĞE İLİŞKİN Liseler		Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X} X^2	
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.	Anadolu	1,8	1	7,1	4	32,1	18	39,3	22	19,6	11	2,47	.54
	Genel	6,6	4	13,1	8	31,1	19	32,8	20	16,4	10		
	Tüm Liseler	4,2	5	10,1	12	31,1	37	37,0	42	17,6	21		
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	Anadolu	0	0	12,5	7	39,3	22	26,8	15	21,4	12	2,40	.25
	Genel	0	0	11,5	7	29,5	18	22,7	27	14,8	9		
	Tüm Liseler	0	0	11,8	14	33,6	40	44,3	42	17,6	21		
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	Anadolu	1,8	1	10,7	6	28,6	18	30,4	17	28,6	16	2,17	*
	Genel	1,6	1	4,9	3	23,0	20	42,6	26	27,9	17		
	Tüm Liseler	1,7	2	7,6	9	25,2	30	37,8	43	27,2	33		
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.	Anadolu	1,8	1	10,7	6	32,1	15	33,9	19	21,4	12	2,32	*
	Genel	3,3	2	3,3	2	32,8	23	39,3	24	21,3	13		
	Tüm Liseler	2,6	3	6,7	8	31,9	38	37,8	43	21,0	25		
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.	Anadolu	1,8	1	10,7	6	26,8	15	26,8	15	33,9	19	2,22	*
	Genel	1,6	1	1,6	1	37,7	23	37,7	23	21,3	13		
	Tüm Liseler	1,7	2	5,9	7	31,9	38	33,6	38	26,9	32		

Çizelge 4.2'nin devamı

İÇERİĞE İLİŞKİN		Tamamen Katılıyor		Büyük Ölçüde Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Çok Az Katılıyor		Hiç Katılmıyor		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
11. İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.	Anadolu	0	0	7,4	4	32,1	18	37,5	21	23,2	13	2,29	*
	Genel	1,6	1	3,9	3	36,1	22	32,8	20	24,6	15		
	Tüm Liseler	0,8	1	5,9	7	33,6	40	36,2	41	23,5	28		
12. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.	Anadolu	0	0	12,5	7	17,9	10	32,1	18	37,5	21	2,24	*
	Genel	1,6	1	1,6	1	23,0	14	52,5	32	21,3	13		
	Tüm Liseler	0,8	1	5,0	8	40,3	24	42,9	50	10,9	34		
13. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri vermektedir.	Anadolu	0	0	7,1	4	42,9	24	33,9	19	16,1	9	2,42	*
	Genel	1,6	1	3,3	2	39,3	24	49,2	30	6,6	4		
	Tüm Liseler	0,8	1	5,0	6	40,3	48	42,9	49	10,9	13		
14. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.	Anadolu	0	0	7,1	4	25,0	14	26,8	15	41,1	23	2,00	*
	Genel	1,6	1	3,3	2	16,4	10	52,5	32	26,2	16		
	Tüm Liseler	0,8	1	5,0	6	20,2	20	41,2	47	32,8	39		
15. Programdaki konular belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilmektedir.	Anadolu	0	0	10,7	6	8,9	5	33,9	19	46,4	26	1,97	*
	Genel	4,9	3	0	0	36,1	22	18,0	11	41,0	25		
	Tüm Liseler	2,5	3	5,0	6	22,7	27	25,2	30	44,6	51		
16. Sınıftaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.	Anadolu	1,8	1	14,3	8	19,6	11	35,7	20	28,6	16	2,11	*
	Genel	3,3	2	6,6	4	19,7	12	27,9	17	42,6	26		
	Tüm Liseler	2,5	3	10,1	12	19,3	23	31,1	37	42,6	42		

İçeriğin günlük yaşamdan seçildiğine ilişkin bulgulara göre, öğretmenlerin %2,5'i "tamamen katılıyorum", % 21,0'ı "büyük ölçüde katılıyorum", % 50,4'ü "kısmen katılıyorum", % 21,8'i "çok az katılıyorum", % 4,2'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,95'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır." maddesine Anadolu liselerindeki öğretmenlerin eşit oranda (% 32,1) "büyük ölçüde katılıyorum" ve "kısmen katılıyorum" yanıtını verdikleri, genel liselerdeki öğretmenlerin çoğunluğu ise çok az katıldıklarını ifade etmişlerdir (% 36,1). Tüm liselerdeki öğretmenlerin % 5,0'ı "tamamen katılıyorum", % 23,5'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 34,5'i "kısmen katılıyorum", % 29,4'ü "çok az katılıyorum", % 7,6'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,88'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"İçerik, somuttan soyuta doğru sıralanmıştır." maddesine öğretmenlerin % 4,2'si "tamamen katılıyorum", % 21,0'ı "büyük ölçüde katılıyorum", % 41,2'si "kısmen katılıyorum", % 22,7'si "çok az katılıyorum", % 10,9'u "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,84'dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri farklılaşmamaktadır ($p=0.22>0.05$).

"İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir." maddesine öğretmenlerin % 1,7'si "tamamen katılıyorum", % 21,8'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 37'si "kısmen katılıyorum", % 23,5'i "çok az katılıyorum", % 16'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,69'dur. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin % 33,9'u "büyük ölçüde katılıyorum", genel liselerde görev yapan öğretmenlerin ise %44,3'ü "Kısmen Katılıyorum" yanıtını vererek görüşlerin arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

"İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur." maddesine öğretmenlerin % 0,8'i "tamamen katılıyorum", % 8,4'ü "büyük ölçüde katılıyorum", % 35,3'ü "kısmen katılıyorum", % 36,2'si "çok az katılıyorum", % 19,3'ü "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin

aritmetik ortalaması 2,76'dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır." maddesine Anadolu liselerindeki ve genel liselerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p= 0.54 > 0.05$). Tüm liselerdeki öğretmenlerin % 4,2'si "tamamen katılıyorum", % 10,1'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 31,1'i "kısmen katılıyorum", % 37'si "çok az katılıyorum", % 17,6'sı "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,47'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir." maddesine öğretmenlerin % 11,8'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 33,6'sı "kısmen katılıyorum", % 37'si "çok az katılıyorum", % 17,6'sı "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,40'dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşler, lise türlerine göre farklılık göstermemiştir ($p=0.25 > 0.05$).

"İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir." maddesine Anadolu ve genel liselerdeki öğretmenler aynı doğrultuda yanıtlar vermişlerdir. Her iki gruptaki öğretmenlerin çoğunluğu bu maddeye çok az katıldıklarını belirtmişlerdir. Tüm liselerde öğretmenlerin % 1,7'si "tamamen katılıyorum", % 7,6'sı "büyük ölçüde katılıyorum", % 25,2'si "kısmen katılıyorum", % 37,8'i "çok az katılıyorum", % 27,2'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,17'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur." maddesine öğretmenlerin % 2,5'i "tamamen katılıyorum", % 6,7'si "büyük ölçüde katılıyorum", % 31,9'u "kısmen katılıyorum", % 37,8'i "çok az katılıyorum", % 21,0'ı "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,32'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir." maddesine öğretmenlerin % 1,7'si "tamamen katılıyorum", % 5,9'u "büyük ölçüde katılıyorum", % 31,9'u "kısmen katılıyorum", % 33,6'sı "çok az katılıyorum", % 26,9'u "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,22'dir.

Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“İçerik, օęrenciler için ilgi çekicidir.” maddesine Anadolu liselerindeki օęretmenlerin % 37,5’i “hiç katılmıyorum”, genel liselerdeki օęretmenlerin % 52,5’i “çok az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Tüm liselerdeki օęretmenlerin % 0,8’i “tamamen katılıyorum”, % 5’i “büyük ölçüde katılıyorum”, %40,3’ü “kısmen katılıyorum”, % 42,9’u “çok az katılıyorum”, % 10,9’u “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,24’dür. Bu değer օęretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.” maddesine օęretmenlerin % 0,8’i “tamamen katılıyorum”, % 5,9’u “büyük ölçüde katılıyorum”, % 33,6’sı “kısmen katılıyorum”, % 36,2’si “çok az katılıyorum”, % 23,5’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,29’dur. Bu değer օęretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“İçerik, օęrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadeleri vermektedir.” maddesine օęretmenlerin % 0,8’i “tamamen katılıyorum”, % 5’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 40,3’ü “kısmen katılıyorum”, % 42,9’u “çok az katılıyorum”, % 10,9’u “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,42’dir. Bu değer օęretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“İçerik, օęrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.” maddesine Anadolu liselerindeki օęretmenlerin % 41,1’i “hiç katılmıyorum”, düz liselerdeki օęretmenlerin % 52,5’i “çok az katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Tüm liselerdeki օęretmenlerin % 0,8’i “tamamen katılıyorum”, % 5’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 20,2’si “kısmen katılıyorum”, % 41,2’si “çok az katılıyorum”, % 32,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,00’dır. Bu değer օęretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Programdaki konular belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilmektedir.” maddesine Anadolu ve genel liselerde görev yapan օęretmenlerin büyük bir çoğunluğu hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Toplamda օęretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 5’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 22,7’si “kısmen katılıyorum”, % 25,2’si “çok az katılıyorum”, % 44,6’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye

ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,97'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

"Sınıftaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur." maddesine öğretmenlerin % 2,5'i "tamamen katılıyorum", % 10,1'i "büyük ölçüde katılıyorum", % 19,3'ü "kısmen katılıyorum", % 31,1'i "çok az katılıyorum", % 37'si "hiç katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,11'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Çok Az Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerindeki öğretmenlerin % 35,7'si "Çok Az Katılıyorum" ve genel liselerdeki öğretmenlerin % 42,6'sı "hiç katılmıyorum" yanıtlarını vermiştir.

Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Çizelge 4.3: Öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri

EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN		Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
1. Program, konularını öğrenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.	Anadolu	0	0	1,8	1	35,7	20	48,2	27	14,3	8	2,41	*
	Genel	1,6	1	9,8	6	42,6	26	34,4	21	11,5	7		
	Tüm Liseler	0,8	1	5,9	7	39,3	46	41	49	12,6	15		
2. Programda eğitim durumları ayrıntılı olarak yer almaktadır.	Anadolu	0	0	8,2	2	33,9	19	53,6	30	8,9	5	2,35	*
	Genel	0	0	3,6	5	37,7	23	39,3	24	14,8	9		
	Tüm Liseler	0	0	5,9	7	35,3	42	46,2	54	11,8	14		
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.	Anadolu	0	0	7,1	4	48,2	27	37,5	21	7,1	4	2,55	*
	Genel	3,3	2	6,6	4	41,0	25	41,0	25	8,2	5		
	Tüm Liseler	1,7	2	6,7	8	44,4	52	38,7	46	7,6	9		

Çizelge 4.3'ün devamı

EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN		Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.	Anadolu	1,8	1	8,9	5	39,3	22	32,1	18	17,9	10	2,47	*
	Genel	3,3	2	4,9	3	44,3	27	32,8	20	14,8	9		
	Tüm Liseler	2,5	3	6,7	8	41,9	49	31,9	38	16,0	19		
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.	Anadolu	1,8	1	21,	12	32,1	18	28,6	16	16,1	9	2,33	.02**
	Genel	1,6	1	6,6	4	19,7	12	39,3	24	32,8	20		
	Tüm Liseler	1,7	2	13,4	16	25,2	30	35,3	40	24,4	29		
6. Sınıftaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.	Anadolu	1,8	1	8,9	5	26,8	15	33,9	19	28,6	16	2,22	*
	Genel	3,3	2	6,6	4	24,6	15	41,0	25	24,6	15		
	Tüm Liseler	2,5	3	7,6	9	25,2	30	37,6	44	26,5	31		
7. Program, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.	Anadolu	1,8	1	5,4	3	30,4	17	41,1	23	21,4	12	2,36	*
	Genel	3,3	2	8,2	5	34,4	21	41,0	25	13,1	8		
	Tüm Liseler	2,5	3	6,7	8	31,9	38	41	48	16,8	20		
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygun niteliktedir.	Anadolu	1,8	1	7,1	4	33,9	19	35,7	20	21,4	12	2,44	*
	Genel	3,3	2	9,8	6	37,7	23	37,7	23	11,5	7		
	Tüm Liseler	2,5	3	8,4	10	35,3	42	36,8	43	16,0	19		

Çizelge 4.3'ün devamı

EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN		Tamamen Katılıyorrum		Büyük Ölçüde Katılıyorrum		Kısmen Katılıyorrum		Çok Az Katılıyorrum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
9. Programda kullanılması önerilen araç- gereçlere okulumuzdakolaylıkla ulaşılabilmekte	Anadolu	5,4	3	25,	14	32,1	18	25,0	14	12,5	7	2,43	003 **
	Genel	1,6	1	8,2	5	18,0	11	37,7	23	34,4	21		
	Tüm Liseler	3,4	4	16,2	19	24,8	29	31,6	37	23,5	28		
10. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.	Anadolu	0	0	0	0	7,1	4	12,5	7	80,4	45	1,33	*
	Genel	0	0	0	0	8,2	5	23,0	14	68,9	42		
	Tüm Liseler	0	0	0	0	7,6	9	17,6	21	74,8	87		
11. Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	Anadolu	0	0	7,1	4	25,0	14	35,7	20	32,1	18	1,84	*
	Genel	0	0	0	0	8,2	5	49,2	30	42,6	26		
	Tüm Liseler	0	0	2,5	4	16,0	19	45,4	50	36,1	44		
12. Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.	Anadolu	0	0	7,1	4	25,0	14	35,7	20	32,1	18	1,85	*
	Genel	0	0	0	0	8,2	5	49,2	30	42,6	26		
	Tüm Liseler	0	0	3,4	4	16,2	19	42,7	50	37,6	44		
13. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	Anadolu	3,6	2	7,1	4	37,5	22	35,7	20	16,1	11	2,14	*
	Genel	1,6	1	1,6	1	11,5	6	50,8	33	34,4	19		
	Tüm Liseler	2,5	3	4,2	5	23,5	28	44,6	53	25,2	30		

“Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.” maddesine öğretmenlerin % 0,8’i “tamamen katılıyorum”, % 5,9’u “büyük ölçüde katılıyorum”, % 38,7’si “kısmen katılıyorum”, % 42’si “çok az katılıyorum”, % 12,6’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,41’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Eğitim durumlarının ayrıntılı olması maddesine öğretmenlerin % 5,9’u “büyük ölçüde katılıyorum”, % 35,3’ü “kısmen katılıyorum”, % 47,1’i “çok az katılıyorum”, % 11,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,35’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.” maddesine öğretmenlerin % 1,7’si “tamamen katılıyorum”, % 6,7’si “büyük ölçüde katılıyorum”, % 4,4’ü “kısmen katılıyorum”, % 38,7’si “çok az katılıyorum”, % 7,6’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,55’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin % 48,2’si bu maddeye çok az katıldıklarını ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin % 42,6’sı çok az katıldıklarını ifade etmişlerdir.

“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 6,7’si “büyük ölçüde katılıyorum”, % 42,9’u “kısmen katılıyorum”, % 31,9’u “çok az katılıyorum”, % 16’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,47’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde ve genel liselerdeki öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla bu maddeye “çok az katılıyorum” değerindedir. Anadolu liselerinde ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri sırasıyla % 39,3 ve % 44,3 oranında “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin % 1,7’si “tamamen katılıyorum”, % 13,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 25,2’si “kısmen katılıyorum”, % 35,3’ü “çok az katılıyorum”, % 24,4’ü “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,33’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin

ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu maddenin lise türleri açısından farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p=0.02<0.05$). Anadolu liselerinde öğretmenlerin %32,1’i bu maddeye kısmen katıldığını ifade ederken, genel liselerde öğretmenlerin %39,3’ü çok az katıldığı yanıtını vermiştir.

“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirci niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 7,6’sı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 25,2’si “kısmen katılıyorum”, % 38,7’si “çok az katılıyorum”, % 26,1’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,22’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Program, İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 6,7’si “büyük ölçüde katılıyorum”, % 31,9 “kısmen katılıyorum”, % 42’si “çok az katılıyorum”, % 16,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,36’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Programda kullanılması önerilen araç- gereçler içeriğe uygun niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 8,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 35,3’ü “kısmen katılıyorum”, % 36,1’i “çok az katılıyorum”, % 16’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,44’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Programda kullanılması önerilen araç- gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir.” maddesine öğretmenlerin % 3,4’ü “tamamen katılıyorum”, % 16’sı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 24,4’ü “kısmen katılıyorum”, % 31,1’i “çok az katılıyorum”, % 23,5’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,43’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu ve genel liselerdeki öğretmen görüşleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p=0.003<0.05$). Bu maddeye Anadolu liselerindeki öğretmenlerin %32,1’i “kısmen katılıyorum”, genel liselerdeki öğretmenlerin %37,7’sinin “çok az katılıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir.

Haftalık ders saatinin yeterli olup olmamasına ilişkin öğretmenler % 7,6’sı “kısmen katılıyorum”, % 17,6’sı “çok az katılıyorum”, % 74,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,33’dür.

Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerindeki օęretmenlerin % 80,4’unun ve genel liselerdeki օęretmenlerin % 68,9’unun gօrüşleri “Hiç Katılmıyorum” yönündedir.

“Eğitim durumu, օęrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.” maddesine օęretmenlerin % 2,5’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 16’sı “kısmen katılıyorum”, % 45,4’ü “çok az katılıyorum”, % 36,1’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması 1,84’dür. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.” maddesine օęretmenlerin % 3,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 16’sı “kısmen katılıyorum”, % 43,7’si “çok az katılıyorum”, % 37,0’ı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması 1,85’dir. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Eğitim durumu, օęrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.” maddesine օęretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 4,2’si “büyük ölçüde katılıyorum”, % 23,5’i “kısmen katılıyorum”, % 44,6’sı “çok az katılıyorum”, % 25,2’si “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak օęretmen gօrüşlerinin aritmetik ortalaması 2,14’dür. Bu değer օęretmen gօrüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. ֖ęretmenlerin Anadolu liselerinde %37,5 oranında bu maddeye kısmen katıldıklarını, genel liselerde % 50,8’inin çok az katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin anlatma, demonstrasyon, bireysel çalışma, soru- cevap ve ikili ve grup çalışmaları olduğunu açık uçlu soruya göre օęreniyoruz.

Özellikle, resimler, tahta, bilgisayar ve projeksiyonun ders araç gereci olarak kullanıldığı օęretmenler tarafından belirtilmiştir.

Değerlendirmeye İlişkin Bulgular
Çizelge 4.4: Değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri

DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN		Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
1.Programda ölçme ve değerlendirilmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.	Anadolu	0	0	7,1	4	58,9	33	23,2	13	10,7	6	2,61	22
	Genel	0	0	13,1	8	42,6	26	36,1	22	8,2	5		
	Tüm Liseler	0	0	10,1	12	51,3	59	29,4	35	9,2	11		
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.	Anadolu	1,8	1	7,1	4	33,9	19	46,4	30	10,7	6	2,41	*
	Genel	0	0	8,2	5	42,6	26	31,1	11	18,0	11		
	Tüm Liseler	0,8	1	7,6	9	37,8	45	39,5	47	14,3	17		
3.Değerlendirme, kazanımlarla tutarlıdır.	Anadolu	5,4	3	14,3	8	42,9	24	28,6	16	8,9	5	2,69	*
	Genel	4,9	3	3,3	2	45,9	28	39,3	24	6,6	4		
	Tüm Liseler	5	6	8,4	10	45,4	52	33,6	40	7,6	9		
4.Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.	Anadolu	5,4	3	19,6	11	39,3	22	26,8	15	8,9	5	2,74	*
	Genel	1,6	1	8,2	5	47,5	29	37,7	23	4,9	3		
	Tüm Liseler	3,4	4	13,4	16	44,6	51	31,9	38	6,7	8		
5. Değerlendirmede kullanılan araç gereç ve yöntemler yeterlidir.	Anadolu	0	0	17,9	10	42,9	24	19,6	11	19,6	11	2,56	005 **
	Genel	0	0	8,2	5	42,6	26	44,3	27	4,9	3		
	Tüm Liseler	0	0	12,6	15	42,7	50	31,9	38	11,8	14		

Çizelge 4.4'ün devamı

DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN		Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Çok Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}	X^2
		%	f	%	f	%	f	%	f	%	f		
6. Değerlendirme, öğrencilere "kendini değerlendirme" alışkanlığı kazandırmaktadır.	Anadolu	7,1	4	5,4	3	37,5	21	23,2	13	26,8	15	2,32	*
	Genel	1,6	1	4,9	3	29,5	18	42,6	26	21,3	13		
	Tüm Liseler	4,2	5	5,0	6	32,8	39	32,8	39	23,5	28		
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaştıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.	Anadolu	3,6	2	10,7	6	37,5	21	41,1	23	7,1	4	2,47	*
	Genel	1,6	1	4,9	3	36,1	22	41,0	25	16,4	10		
	Tüm Liseler	2,5	3	7,6	9	36,1	43	42,0	48	11,8	14		
8. Değerlendirme sonuçları, programda aksayan yön hakkında bilgi vermektedir.	Anadolu	3,6	2	17,9	10	32,1	18	33,9	19	12,5	7	2,55	.08
	Genel	1,6	1	3,3	2	47,5	29	34,4	21	13,1	8		
	Tüm Liseler	2,5	3	10,1	12	41,2	47	33,6	40	12,6	15		
9. Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.	Anadolu	1,8	1	10,7	6	35,7	21	35,7	20	16,1	9	2,43	*
	Genel	1,6	1	6,6	4	34,4	20	45,9	28	11,5	7		
	Tüm Liseler	1,7	2	8,4	10	34,5	41	42,0	48	13,4	16		
10. Değerlendirme dilbilgisi ağırlıklıdır.	Anadolu	14,3	8	30,4	17	35,7	20	17,9	10	1,8	1	3,31	.83
	Genel	16,4	10	21,3	13	37,7	23	21,3	13	3,3	2		
	Tüm Liseler	15,1	18	25,2	30	37,8	43	19,3	23	2,5	3		

“Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.” maddesine öğretmenlerin % 10,1’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 51,3’ü “kısmen katılıyorum”, % 29,4’ü “çok az katılıyorum”, % 9,2’si “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,61’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerinde ve genel liselerdeki öğretmen görüşleri farklılaşmamaktadır ($p=0.22>0.05$). Öğretmenlerin lise türlerine göre görüşleri sırasıyla % 58,9 ve % 42,6 oranında “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir.

“Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin % 0,8’i “tamamen katılıyorum”, % 7,6’sı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 37,8’i “kısmen katılıyorum”, % 39,5’i “çok az katılıyorum”, % 14,3’ü “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,41’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Değerlendirme, kazanımlarla tutarlıdır.” maddesine öğretmenlerin % 5’i “tamamen katılıyorum”, % 8,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 45,4’ü “kısmen katılıyorum”, % 33,6’sı “çok az katılıyorum”, % 7,6’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,69’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Değerlendirmenin içerik ile tutarlı olduğuna dair öğretmenlerin % 3,4’ü “tamamen katılıyorum”, % 13,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 44,6’sı “kısmen katılıyorum”, % 31,9 “çok az katılıyorum”, % 6,7’si “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,74’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Değerlendirmede kullanılan araç gereç ve yöntemler yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin % 12,6’sı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 43,7’i “kısmen katılıyorum”, % 31,9’u “çok az katılıyorum”, % 11,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,56’dır. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu maddeye kısmen katıldıklarını belirten Anadolu Lisesi öğretmenleri

(% 42,9) ve çok az katıldıklarını belirten genel lise öğretmenleri (% 42,6) görüşleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.005<0.05$).

“Değerlendirme, öğrencilere “kendini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.” maddesine öğretmenlerin % 4,2’si “tamamen katılıyorum”, % 5’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 32,8’i “kısmen katılıyorum”, % 34,5’i “çok az katılıyorum”, % 23,5’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,32’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Değerlendirmenin öğrencilere kendini değerlendirme alışkanlığı kazandırmasına dair öğretmen görüşleri, Anadolu liselerindeki öğretmenlerin % 37,5’inin ifadeye kısmen katıldığı, genel liselerdeki öğretmenlerin % 42,6’sının ise çok az katıldığı yönündedir. “Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 7,6’sı “büyük ölçüde katılıyorum”, % 36,1’i “kısmen katılıyorum”, % 42’si “çok az katılıyorum”, % 11,8’i “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,47’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

“Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.” maddesine öğretmenlerin % 2,5’i “tamamen katılıyorum”, % 10,1’i “büyük ölçüde katılıyorum”, % 41,2’si “kısmen katılıyorum”, % 33,6’sı “çok az katılıyorum”, % 12,6’sı “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,55’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Değerlendirme sonuçlarının programın aksayan yönleri hakkında bilgi verdiğine ilişkin öğretmen görüşleri lise türlerine göre farklılaşmamaktadır ($p=0.08>0.05$).

“Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.” maddesine öğretmenlerin % 1,7’si “tamamen katılıyorum”, % 8,4’ü “büyük ölçüde katılıyorum”, % 34,5’i “kısmen katılıyorum”, % 42’si “çok az katılıyorum”, % 13,4’ü “hiç katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,43’dür. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Çok Az Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerindeki öğretmenlerin

eşit oranda(% 35,7) bu maddeye kısmen katıldıklarını ve çok az katıldıklarını, genel liselerdeki öğretmenlerin ise çok az katıldıklarını (% 45,9) ifade etmişlerdir.

Değerlendirmenin dilbilgisi ağırlıklı olduğuna ilişkin öğretmenler % 15,1'i "tamamen katılıyorum", % 25,2'si "büyük ölçüde katılıyorum", % 37,8'i "kısmen katılıyorum", % 19,3'ü "çok az katılıyorum", % 2,5'i "hiç katılmıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,31'dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Anadolu liselerindeki ve genel liselerdeki öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir ($p=0.83>0.05$). Öğretmenler, % 35,7 ve % 37,7 oranlarında okul türlerine göre kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin değerlendirme teknikleri olarak kısa cevaplı, doldurmalı, çoktan seçmeli, sözlü ve gözlemden yararlandıkları anlaşılmaktadır.

4.1.2. Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin yabancı dil programında yer alan kazanımlarla ilgili görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı kazanımların kazandırılabilir nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun neden olduğunu sorduğumuzda ise değişik cevaplar kaydedilmiştir.

A1: Gramer öğretimi üzerinde duruluyor. Amaç iletişim kurmak ama sınıfta uygulananla programda yer alan kazanımlar farklı.

A2: İstenen kazanımlar ve bizim uyguladığımız farklı. Konuşma, dinleme, okuma, yazma yani dört becerinin hepsi alınmış programda ancak bunların uygulanması için doğal ortam yok, imkansız öğrencilerin konuşması. Programdaki kazanımlara ulaşacak faktörler yetersiz.

Çoğu öğretmen kazanımların öğrenciler tarafından yeterince edinilememesini sürenin az olmasına bağlamaktadır.

A4: Süre kısa olduğu için becerilerin hepsi kazandırılmıyor. Ya süre daha uzun olmalı ya da konuları ve kazanımları azaltmalılar. Geçen senelerde süre daha uzundu. Bu sene 4 saat daha azalttılar süreyi. Ama program aynı program. Yetiştiremiyoruz programı.

A7: Şartlar nedeniyle kazanımlar tamamen elde edilemiyor. Kalabalık sınıflar, az ders saati ile kazanımlar elde edilemiyor.

A12: *Programda beceriler üzerinde duruluyor. Ancak kazanımlar dağınık ve yoğun. Ders saati kazanımları edinmeleri için yeterli değil.*

Öğretmenlere öğrencilerin hangi becerileri daha kolay kazandıklarını sorduğumuzda dinleme ve okuma becerilerini kısmen, konuşma ve yazma becerilerini ise çok az kazandıklarını ifade etmişlerdir.

A8: *Konuşma becerisi kazanılmıyor. Writing (Yazma) yapılmıyor. Listening ile ilgili tüm beceriler değil ancak birkaçı kazandırılabilir. Zaten kazanımlar çok fazla, bu süreyle bunlar nasıl kazandırılacak ki!*

A3: *Şu dilbilgisi konularını azaltacağız diyoruz yine dilbilgisi karşımızda. Ders saati az olduğu için yazma ödevleri kontrol edilemiyor. Konuşma becerisini kazanamıyor öğrenci. Gerçek ortamda kazanılması gerekiyor. Ama gerçek ortam yok ki.*

İçerikle ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin içerikte kullanılan sözcükler konusunda olumlu olmadıkları anlaşılmıştır.

A6: *Sözcükler öğrencinin ilgisini çekecek düzeyde değil. Ayrıca, konular bir üst seviyede öğrenci için.*

A8: *Sözcükler öğrencilerin seviyesi üzerinde. Çok fazla sözcük var.*

İçerikle ilgili önerileri için beceri ağırlıklı konuların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, içeriğin yetiştirilmesinde de sürenin yetersizliği nedeniyle sorun yaşandığını vurgulamışlardır.

A12: *Öğrencinin konuşmasına ve pratik yapmasına yönelik konular gerekli.*

A10: *İçerik çok fazla. Yetiştiremiyoruz. Süre yetersiz.*

Eğitim durumlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin öğretmenlerin 11'i programda yer alan yöntem olan iletişimsel yaklaşımın gerektiği gibi uygulanmadığını belirtmişlerdir. 1 öğretmen iletişimsel yaklaşımı biraz kullanabildiğini söylüyor.

A8: *'Eclectic metot uyguluyorum. Biraz iletişimsel yaklaşım kullanıyorum.'*

A7: *Grammar Translation metodundan kurtulmak lazım. Ama sürenin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması örneğin communicative approach'u uygulamamıza engel oluyor.*

A11: *Farklı yöntemler kullanılıyor. Okula ve sınıfa göre değişiyor. Bazı sınıflarda programda yer alan communicative yöntemi uygulayamıyoruz.*

Sınıfta uygulayabildikleri teknikler incelendiğinde, öğretmenler, role play, grup çalışması, ikili çalışmalar, diyalog yaptırdıklarını belirtmişlerdir.

A2: *Grup çalışmalar ve ikili çalışmalar yapılıyor.*

A11: *Diyalog, role play yaptırıyoruz. Bunları daha çok değerlendirmede kullanıyoruz. Öğrenci İngilizce'yi önemsemiyor bu okulda. İleride karşılıklarına mutlaka çıkacak hiç düşünmüyorlar.*

Öğretmenler, sınıflarda yer alan ve programda öngörülen araç gereçlerin yeterli olup olmadığına ilişkin sorumuza genel olarak okulların araç gereç konusunda yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Ancak kitabın yetersiz olduğunu, bunun için diğer kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

A11: *Okullardaki araç gereçler yeterli. Ancak hala teyp taşınan sınıflar da yok değil. Diğerlerinde internet, akıllı tahtaya varıncaya kadar her şey var.*

A6: *Projeksiyon hemen hemen her okulda var. Ancak, kitap yetersiz. Ek materyal kullanıyorum Alıştırmalar yetersiz geliyor.*

A2: *Kitap çizimleri kötü. Örnek etkinlikler yok. Materyal eksikliği var. Ek materyaller kullanmak zorunda kalıyoruz.*

Başka hangi araçları kullandıklarını sorduğumuzda, kitap, sözlük, tahta, projeksiyon, kaset kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bunlarda sorun olabildiğini belirtmişlerdir.

A8: *Araç gereç olarak kitap, sözlük, tahta kullanılıyor. Bunlar yıllardır vazgeçilmezimiz zaten.*

A1: *Kaset ve CDler native speakerlardan olmayabiliyor. Yani öğrenci doğal bir şekilde yapılmayan konuşmayı dinliyor. Türklerin okuduğu çok belli.*

Öğrencileri değerlendirmek için programda yer alan tekniklerle kendi uyguladıkları arasında fark olup olmadığını sorduğumuzda, farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir.

A5: *Yazılı sınav uygulaması zaten olmazsa olmaz. Yazılı sınavlarda tüm değerlendirme tekniklerini uyguluyoruz. Ama programda yer alan akran değerlendirme, öz değerlendirme yapılmıyor. Hiç uygulamayı denemedim. Bir işe yarayacağını düşünmüyorum. Boşu boşuna zaman ve kağıt israfı.*

A11: *Yazılı. Kelime eşleştirmeleri, cloze test yapılıyor. Çoktan seçmeli yapılmıyor. Onun hazırlaması zor. Sözlü olarak öğrencinin sınıf içi performansı değerlendiriliyor.*

A6: *Gramer ağırlıklı yazılı sınavlar. Kazanımlarda ne yer alıyor ne soruluyor. Çok sorulu sınavlar. Boşluk doldurma, soru- cevap, true- false, eşleştirme (Okumada). Diyalog düzenleme.*

Öğretmenler, programda verilen performans değerlendirme ölçütünün kullanılmadığını belirtmişlerdir.

A3: *Performans değerlendirmede dönem ödevini notlandırıyoruz. Programdaki ölçüte göre hiçbir şey yapmadım şimdiye kadar.*

A4: *Öğrencinin sınıf içinde diyalogu nasıl yaptığı, role playi nasıl yaptığı performans değerlendirme bir nevi. Ama değerlendirmeyi bir ölçüte göre değil, kafamıza göre yapıyoruz. Yani yazılı değil, öğrencinin o ana kadar genel olarak yaptıklarını, yapmadıklarını kafamda değerlendiriyorum performans için.*

MEB'in il içindeki okullarda ortak sınav uygulaması olduğunu ifade etmişlerdir.

A7: *Ortak sınav yapılması gerekiyormuş tüm okullarda her yıl. Ortak sınav hem öğrenci hem öğretmen için olumsuz.*

A12: *Ortak sınav yapılıyor. Mecburmuş, belki ben istemiyorum. Öğretmen dersi istediği gibi işlemesin, hasta olur öğretmen belki oraya kadar gelemes. Hiç düşünmüyorlar.*

Programda belirtilen kazanımların elde edilip edilmediğine yönelik değerlendirme yapılmadığına ilişkin şu görüşleri sunmuşlardır:

A12: *Konuşma ve dinleme hariç tüm becerileri değerlendirebiliyoruz. Öğrenci bu sefer soruyor, ölçülmeyecekse neden derste önem verilmeye çalışılıyor. Konuşmada bir resim veya herhangi bir konu üzerine konuşmak isterdim ancak yapılamıyor.*

A4: *Listening ve konuşma hariç diğerlerini ölçebiliyoruz. Öğrenciler bizim İngilizce konuşmamıza rağmen konuşamıyorlar maalesef.*

Tüm öğretmenler hazırlık sınıfının yeniden olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

A8: *‘‘Öğretmenler olarak biz hazırlık sınıfının olmasının iyi olacağını düşünüyoruz. Öğrenci daha bilgili, daha bilinçli olarak geliyordu 9. sınıfa. Şimdi az saatle ders işlemeye, programı yetiştirmeye uğraşıyoruz. Bu yıl ders saatini azalttılar. Yakında İngilizce dersini tamamen kaldırıyorlar artık. Hazırlık sınıfı varken video derslerimiz oluyordu, öğrenci Türkçe konuşamıyordu derste, ister istemez öğreniyordu İngilizceyi.’’*

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, ulaşılan bulgulara dayanılarak yapılan tartışma ve yorumlar, daha bütüncül şekilde ve araştırmanın temel sorularına paralel tutulmaya çalışılarak dört ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, İngilizce dersi kazanımlarına ilişkin tartışma ve yorum, İngilizce dersi içeriğine ilişkin tartışma ve yorum, İngilizce dersi eğitim durumlarına ilişkin tartışma ve yorum, İngilizce dersi değerlendirme süreçlerine ilişkin tartışma ve yorumlardır.

5.1. 9.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANIMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması" kapsamında Talim Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 Tarih ve 184 Sayılı kararı ile liselerin öğretim süresi, 2005– 2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak 4 yıla çıkarılmış (MEB 2005); bu süreçle hazırlık sınıfları kaldırılmıştır (Sosyal bilimler lisesi hariç). 2006 yılında lise öğretim programları yenilenmiş ve buna bağlı olarak lise İngilizce programlarında kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları değişikliğe uğramıştır. Bu araştırmanın konusu ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi programını değerlendirme olduğu için, 9. sınıf İngilizce dersinin kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları irdelenecektir.

Odabaşı (1997) yabancı bir dil bilmenin bireyin, dünyayı kavramasına, özgürleşme yolunda karşısına çıkan kültürel ve dilsel engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına, hoşgörü edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına ve meslek sahibi olabilmesine olanak vereceğini savunmaktadır. Bütünleşen ve değişen dünyada İngilizce öğrenimine ve öğretimine verilmesi gereken önem birçoğumuz tarafından tartışılmaz bir gerçek olarak kabul edilmiştir.

Şu anda ülkemizde ilköğretimden başlamak üzere üniversite tahsiline kadar geçen süreç içerisinde yabancı dil eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Ancak ilköğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden yabancı dil öğretiminde, hedeflenen düzeyde yabancı dili öğrenilememesi (Çelebi 2006) ortada duran bir gerçek iken; Sanayi ve Ticaret Bakanı Zafer Çağlayan: "Bakanlığımızda 3 bin 500 personel var,

ama İngilizce bilen 25 kişi bulamıyorum" şeklinde açıklama yapabilmektedir (Radikal, 2002). Yabancı dil öğretimindeki başarısızlık sadece okullardaki akademik başarıyı etkilemekle kalmayıp sosyal ve mesleki başarıyı da etkilemektedir.

Sözer (1974) ise yabancı dil eğitiminde gözlemlenen bu başarısızlığın nedenlerini; kalabalık sınıflar, yabancı dil öğretim yönteminin oluşturulamaması, ders kitaplarının yetersiz ve eski olması, öğretim programının yetersizliği, haftalık ders saatinin azlığı şeklinde sınıflandırmaktadır. *"Yabancı dil öğreniminin temeli konuşma diline dayanır, bu nedenle giriş kademesindeki bütün öğretim, sözlü olarak yapılmalı ve öğrenciye işittiğini anlama ve konuşma yeteneği kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu kademede özellikle sesleri tanıma, telaffuz ve cümle vurgusu alıştırmaları üzerinde önemle durulmalıdır."* (Tebliğler Dergisi, 1973) ifadesi bulunmaktadır. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma becerileri

kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaca göre, kişiler dört beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma)yi geliştirerek yabancı dilde iletişim kurmayı ve o dile yönelik olumlu tutum geliştirmeyi öğreneceklerdir (MEB, 2009). Ancak bu çalışmada programın dört beceriye yönelik kazanımlarının elde edilemediği yönünde bulgular ortaya konulmuştur. Teori ile gerçekleşen arasında büyük bir uçurum bulunmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğunu göstermektedir. Programın kazanımlarının öğrenci gelişimine kısmen uygun olduğunu, kısmen anlaşılabilir bir dille ifade edildiği, öğrencilere kısmen kazandırılabilir olduğu ve kısmen birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu belirtilmektedir. Anadolu ve genel liselerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında "programın kazanımları, öğrencinin gelişim düzeyine uygundur" ifadesine yönelik farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Program kazanımlarının dilinin ve yapısının açık bir şekilde ortaya konulduğu, kazanım yazım ilkelerine dikkat edildiği söylenebilir. “Hedefler, tamamlayıcı, anlaşılır ve öğrencilerin gelişimine uygun olmalıdır.” (Demirel, 2006). Kazanımların duyuşsal amaçlarının yeterli olmadığını araştırmamızdaki bulgular ortaya koymaktadır. Ancak bilişsel ve psikomotor kazanımların kısmen yeterli olduğu konusunda öğretmenler hemfikirdirler. Duyuşsal alan daha çok öğrencilerin psikolojik durumları ile ilgili hedeflerini içerir. Belli bir değere karşı öğrencilerin hissettikleri tutum, ilgi, sevgi vb. faktörleri içerir (Tan, 2005). Halbuki, öğrencinin tutumu ile başarı arasında olumlu ilişki vardır. Selçuk (2006)’nın öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyle ilgili çalışmasında elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin yabancı dile ilişkin olumlu tutumunun önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca Sözer (1974)’ün çalışmasında belirttiği gibi ders saatlerinin azlığı, öğretmenlerin programın kazanımlarının edinilmesinde zamanın yetersizliğini vurgulamalarına neden olmuştur.

Zamanlama, sınıf içinde yapılacak etkinliklere ne kadar zaman ayrılacağını gösterir. Öğretmen, materyallerin öğrencilerin çoğu tarafından çok iyi anlaşılmasını arzu eder. Eğer çok hızlı giderse, öğrencilerin kafası karışır, hiçbir şey öğrenemez (Ceyhan, 2007).

Çalışma kapsamında elde edilen nitel bulgular açısından bakıldığında, zaman faktörünün öğrenme hedeflerinin kazandırılmamasında önemli bir faktör olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu konuda, çalışma grubunu oluşturan öğretmenler çoğu zaman süre konusunda hemfikirdir.

A4: Süre kısa olduğu için becerilerin hepsi kazandırılmıyor. Ya süre daha uzun olmalı ya da konuları ve kazanımları azaltmalılar. Geçen senelerde süre daha uzundu. Bu sene 4 saat daha azalttılar süreyi. Ama program aynı program. Yetiştiremiyoruz programı.

A7: Şartlar nedeniyle kazanımlar tamamen elde edilemiyor. Kalabalık sınıflar, az ders saati ile kazanımlar elde edilemiyor.

Anket bulgularında “Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir” maddesine öğretmenlerin verdikleri yanıtların ortalaması 1.44 değerindedir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmenler bu ifadeye ‘hiç katılmadıklarını’ belirtmektedirler.

Bu araştırmanın bulgularına göre, programın kazanımlarının günlük yaşamda yabancı dil ihtiyaçlarını giderici nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Bu da dilbilgisi ağırlıklı ve dört temel beceriye dayalı olmayan bir yabancı dil eğitime bağlanabilir. Nitekim Demirel (2005) yabancı dil öğretimi konusunda kendisiyle yapılan bir röportajda Türkiye’de genelde “nasıl etkili bir yabancı dil eğitimi yapabiliriz?” sorusuna cevap arandığını, ancak esas üzerinde durulması gereken sorunun “yabancı dili etkili bir şekilde nasıl öğretebiliriz?” sorusu olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dilin etkili bir şekilde öğretilmesi konusunda birçok farklı görüş bulunmaktadır. Ülkemizde genellikle yabancı dil öğretimi denildiğinde akla gelen o dilin dilbilgisinin öğretilmesidir. Ancak, göz ardı edilen en önemli nokta dilin dört beceriden oluşan bir bütün olduğudur. İlkokuldan üniversiteye kadar İngilizce öğretimi alan öğrenciler ne yazık ki üniversiteden mezun olduktan sonra farklı yollardan yabancı dil öğrenme arayışına girerler. Türk öğrenciler için de önemli olan yabancı dil öğrenmenin, bugünün ve yarının dünyasında kariyer seçimi konusunda bir rekabet aracı olduğu bilinmektedir. Birçok iş alanı yabancı dili yeterli elemana ihtiyaç duymaktadır. Yiyecek, turizm ve otelcilik gibi hizmet endüstrilerinde; film, radyo ve müzik üretimi gibi alanlarda ve uluslararası şirketlerde dili yeterli konuşabilen elemanlar çalıştırılmaktadır ve bu sadece onların dil kabiliyetlerinden kaynaklanmaktadır (dilokulu.com). Ancak özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin birincil planda yer aldığı İletişimsel Yaklaşımının amaçlarıyla çalışma bulguları çelişmektedir. Çalışmanın sonuçları, dört becerinin geliştirilmesi için ortaya konulan kazanımların yetersiz ve öğrenciler tarafından edinilemeyecek düzeyde olduğunu belirtmektedir.

A2: İstenen kazanımlar ve bizim uyguladığımız farklı. Konuşma, dinleme, okuma, yazma yani dört becerinin hepsi alınmış programda ancak bunların uygulanması için doğal ortam yok, imkansız öğrencilerin konuşması. Programdaki kazanımlara ulaşacak faktörler yetersiz.

Bu konuda yapılan birçok araştırma aynı sorunun uzun yıllardır etkili olduğunu göstermektedir:

Demirel (1979)’un çalışmasında programın boyutlarını dikkate alan bulgular, amaçların dört temel beceri (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) öğretimine yeterli önemin verilmesi gerektiğini göstermiştir. Akkuş (2009)’un araştırmasında dersin amaçlarının yeniden düzenlenerek dilbilgisine dayalı olan öğretimin yerine becerilerin

geliştirilmesine yönelik iletişim temelli yaklaşımın uygulanması önerilmektedir. Kurnaz (2006)'nın araştırmasında Sakarya Anadolu Lisesi Lise 1. sınıf öğrencilerinin yabancı dil başarılarını etkileyen faktörlere yönelik elde edilen bulgulara göre dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretiminde tüm şubelerde en çok dilbilgisine önem verildiği ortaya çıkmıştır. Wu (2009)'un çalışmasında, dilbilgisi kurallarını ezberleyen öğrencilerin iletişimsel becerilerini etkili bir biçimde gerçekleştiremediğini belirtilmiştir. Kefeli (2008)'in çalışmasından elde edilen sonuç ise İngilizce öğretiminde kullanılması öngörülen yöntemlerin (iletişimsel yaklaşım, öğrenci merkezli öğretim ve çoklu zeka kuramı) sınıf içinde yeterince uygulanamadığıdır.

5.2. 9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

İçerik öyle örgütlenmelidir ki, öğrenci kısa zamanda öğrenmelidir. Diğer bir ölçüt ise faydadır. İçerik, bireyin yaşamına dönük olmalı, onun problem çözme becerisini geliştirmelidir. Bunun için öncelikle disiplinlerin, ayrıntılarına inilmeden genel bir görünümü ve işlevi verilmelidir (Demirel, 2006). Kapsam (içerik) seçiminde, kapsamın hedeflere ve öğrencilerin giriş davranışlarına uygunluğu da önem taşımaktadır.

Bilgilerin hiyerarşik sıralaması, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi, kapsamdaki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynamaktadır (Erden, 1998). Bu çalışmada “İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.”, “İçerik, somuttan soyuta doğru sıralanmıştır.” ve “İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.”, “İçerik, öğrencilerin günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.” ifadesine öğretmenler kısmen katılmaktadırlar” maddelerine öğretmenler kısmen olumlu yanıt vermişleridir. Anadolu liselerindeki öğretmenlerin ve genel liselerdeki öğretmenlerinin içeriğin birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralandığına yönelik görüşlerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Programda içerik yazım ilkelerine dikkat edildiği söylenebilir.

Varış (1996) ise, program geliştirme çalışmalarında içerik belirleme konusunda, içeriğe yeterince önem verilmediğini ve bu konudaki araştırmaların çok az olduğunu belirtir. Varış (1996) içerik için “istendiği zaman çağırılıp programa oturtulabilecek bir

öge” olarak görülmesinin ne denli yanlış bir tutum olduğunu vurgulamaktadır. Oysaki bilginin geçmişten günümüze bir kartopu gibi büyüdüğü göz önüne alınırsa bu yığın içinden nelerin ne kadarının seçilmesi konusunda bir takım ölçütlere ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada, genel olarak sınıflardaki öğrencilerin kalabalık olduğu, içeriğin öğrencileri dil kullanmaya teşvik etmediği, yeterince ilgi çekici olmadığı belirtilmiştir.

Top (2007)’nin araştırmasında öğrencilerin yabancı dile ilgisi ile motivasyon arasında yüksek düzeyde korelasyon elde edilmiştir. “İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.” ifadesine öğretmenlerin olumsuz cevap verdiği anlaşılmaktadır. İçeriğin, hedefleri gerçekleştirecek nitelikte olmadığı çalışma bulgularına göre ortaya çıkmıştır. “İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin 2.22 değerinde ortalamayla çok az katıldıkları anlaşılmaktadır. Ancak, içeriğin yazımında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da içeriğin hedefleri gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesidir (Demirel, 2006).

Demirel (2005) Türkiye’de dilin etkili bir şekilde öğretilmemesinin nedeninin çoğunlukla dilbilgisine ağırlık verilmesi olduğunu ifade etmiş, dil öğretiminde dilbilgisi öğretimini temel alan anlayıştan vazgeçilip, daha çok öğrencilerin konuşabilmesini, etkili bir şekilde yazılı iletişim kurabilmelerini sağlayan bir uygulamaya geçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Demirel (2005) aynı röportajda yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenciler açısından yabancı dil derslerinin ancak yüzde 10’unun uygulamaya ayrıldığını, zamanın yüzde 25-30’u dilbilgisine harcandığını belirtmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin derslerde dilbilgisi ağırlıklı yabancı dil öğretimi görmeleri nedeniyle gerçek yaşamda konuşmaya cesaretlendirilmediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Anadolu ve genel liselerdeki sınıfların kalabalık olması nedeniyle programın etkili şekilde uygulanamadığını ortaya koymaktadır. Kristou (2009)’un çalışmasında da öğretmenlerin kırk kişilik sınıflarda konuları istenilen şekilde yetiştirmeye zamanlarının olmadığı ifade edilmiştir.

Bu boyutta da kazanım boyutunda olduğu gibi zamanın konuları yetiştirmek için yeterli olmadığı 83 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

5.3. 9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Gürol'a (2004) göre; program geliştirme sürecinin bu aşamasında, hedef ve içeriğe uygun seçilecek strateji, yöntem, teknik, araç-gereç, sınıf ortamı ve öğretmen niteliği üzerinde durulur.

Ertürk (1991), eğitim durumlarının düzenlenmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken ölçütleri; hedeflerle olan tutarlılık, öğrencinin hazır bulunuşluluğu, ekonomiklik şeklinde sıralamaktadır. Sonuç olarak, program geliştirme sürecinde eğitim durumlarının belirlenmesi, konu içeriğinin öğrencilere en etkin şekilde nasıl kazandırılacağına dair gösterilen çabaların tümüdür. Bu çabaların içine öğrenme-öğretme etkinlikleri girebileceği gibi, içeriğin daha kolay kavranabilmesi için kullanılması gereken araç-gereçlerin niteliği de girer.

Bugün tüm dünyada gerçekleşen dil öğretiminin büyük kısmı, kitaplar, çalışma kitapları, çalışma kağıtları veya okuma kitapları gibi yazılı materyaller; kaset, dinleme materyalleri, video veya bilgisayara dayalı kaynaklar gibi yazılı olmayan materyaller; hem yazılı hem yazılı olmayan kaynakları bir araya getiren öğrencilerin kendi seçtikleri materyaller ve internet kaynaklarından oluşan materyaller ile yapılmaktadır. Bunlara ek olarak, otantik materyal olarak tanımlanan, öğretim amaçlı geliştirilmemiş magazinler, gazeteler ve TV materyalleri de yabancı dil programlarında rol oynayabilmektedir (Richards, 2001). İyi bir eğitim programı, kendi içinde yer alan derslerle, bu dersler içinde yer alan ünite ve konuların işlenmesi sırasında öğretmenin ve öğrencilerin kullanacağı araç ve gereçleri liste halinde vermelidir. Bu listedeki araçlardan önemli olanlarının ne zaman ve nasıl kullanılacağını açıklamalıdır. Hatta, çevrede bunların pratik örneklerinin nerelerde bulunabileceğini de ayrıca belirtmelidir (Önder,1987).

Bu çalışmada da programın öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmada yeterli olmadığı ortaya konulmaktadır. Yeterince ayrıntılı olmadığı vurgulanan eğitim durumları programın önemli bir eksiğidir.

İyi geliştirilmiş yabancı dil öğretim materyalleri etkili olmalı, öğrencilerin rahat hissetmesini sağlamalı, öğrencilerin öğretilenleri ilgili ve yararlı olarak algılamalarını sağlamalı, öğrencilere dilin gerçek kullanımını göstermeli ve hedef dili iletişim amacıyla kullanma fırsatı sunmalıdır. Ancak bu çalışmada “Programda kullanılması önerilen araç- gereçler içeriğe uygun niteliktedir.” “Programda kullanılması önerilen

araç- gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilmektedir.” ifadelerine öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kısmen olumsuzdur. Nitel bulgulara göre temel ders araç gereci olarak kullanılan kitabın yetersiz olduğu ifade edilmektedir.

Nitel bulgularda yer alan A6: *Projeksiyon hemen hemen her okulda var. Ancak, kitap yetersiz. Ek materyal kullanıyorum. Alıştırmalar yetersiz geliyor.*

A2: *Kitap çizimleri kötü. Örnek etkinlikler yok. Materyal eksikliği var. Ek materyaller kullanmak zorunda kalıyoruz.*

A1: *Ders kitabını beğenmiyorum. Öğrencilere uygun değil. Yayınevlerinden gelen kitapları kullanıyoruz.* ifadeleri öğretmenlerin ders kitabı hakkında olumsuz düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu ifadeler öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarla örtüşmektedir. Bağçeci (2004): “Yabancı dil öğretiminde ilerleyen teknolojinin paralelinde araç ve gereçler kullanılmalıdır. İngilizce dersinde gramer ve kelime öğretimi dışında, akıcı ve doğru konuşmayı sağlamak gerekir. Bu yüzden ders kitapları ve yabancı dil öğretimi araçları bu amaca göre tekrar düzenlenmelidir.”

Programda özellikle bilgisayar kullanımına önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. John Dewey, 1924 yılındaki Türkiye ziyareti raporunda araç gerecin ders kitabı ve karatahtadan ibaret olmadığını, başka araçların da kullanılması gerektiğini belirtir (Hancı- Karademirci, 2010).

Ancak, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin programda önerilen araç gerece istedikleri gibi ulaşabildikleri konusunda genel liselere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı fark, Anadolu liselerindeki öğretmenlerin önerilen kaynaklara daha kolay ulaşabildiklerini, genel liselerdeki öğretmenlerin ise bu konuda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler genellikle kitap, tahta, resimler, bilgisayar ve projeksiyonu kullanmaktadır.

Programın eğitim durumları ögesiyle ilgili olan bir diğer boyut ise yöntem ve tekniklerdir. Programda kullanılması önerilen yöntem ve teknikler şunlardır: Anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma yöntemleri ile beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, rol yapma, drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar, dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı grup çalışmaları, düzey geliştirme çalışmaları, gezi, gözlem, görüşme, sergi, proje, ödev gibi teknikler. Öğretmenler anlatma, demonstrasyon, bireysel çalışma, soru-

cevap ve ikili ve grup çalışmalarını yaptıklarını belirterek hem öğretmenin hem öğrencinin etkin olduğu sınıf etkinliklerini uyguladığı söylenebilir.

“Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.” “Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirici niteliktedir.” “Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.” “Program, İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.” maddelerine öğretmenleri yanıtları “Çok Az Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin programda önerilen yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin çoğunlukla olumsuz olduğu söylenebilir. Programda önerilen yöntem ve tekniklerin, sınıf düzeyine uygun nitelikte olduğuna ilişkin maddeye verilen öğretmen yanıtları lise türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bağçeci (2004)’ün çalışmasında da ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine göre belirlenen öneriler: “Öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarında ders programları, öğretmenin formasyonu, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarında yeni düzenlemelere gidilmelidir.”

Akkuş (2009)’un çalışması, öğrencinin derse olan ilgisinin öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle artırılması, öğretmenlerin ders kitabını seçme yetkisinin olması gerektiğini belirlemiştir.

Program tarafından ortaya konulan eğitim durumunun öğrencinin aktif olmasını sağlaması ve işbirlikli çalışmayı teşvik etmesi ifadelerine öğretmenlerin katılmadığı anlaşılmaktadır. Oysa programda öğrencilerin işbirlikli çalışması ve sınıf içinde aktif olması gerektiği, bunun için önerilen eğitim durumlarının uygun olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi çalışmaların öğrencilerin birlikte çalışması için uygun olmadığını ifade etmesi sonucunda iletişimsel yaklaşımın öğeleri olan işbirlikli öğrenme ve aktif öğrenmenin sınıf içi uygulamalarda gerçekleşmediği söylenebilir.

Benzer sorunların yer aldığı Özen (1978)’in çalışmasında, Türkiye’de yabancı dil öğrenimi konusunda karşılaşılan sorunları; kitap yetersizliği, zaman, ortam, öğrencilerin kişisel yetersizliği, yalnızca sınıf geçmeye yönelik davranış, kalabalık sınıflar, modern araç ve gereç eksikliği, ders programlarının yetersizliği, yabancı dil

öğrenimini algılamadaki yetersizlikler, yöntemlerdeki yetersizlikler şeklinde sıralamaktadır.

Akın (1983)'a göre ise yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenleri: Öğretmenlerin yetersiz olması; özellikle yabancı dil ve yabancı dil öğretim yöntemi konusundaki yetersizlikler, kalabalık sınıflar, öğrencilerin yabancı dilin önemini kavramamış olması ve yabancı dile ilgi duymamaları, öğrencinin tek amacının sınıf geçmek olması, yabancı dili sınıf dışına taşıma olanaklarının bulunmaması veya okul ve okul dışı unsurların bu konuda gerekli işbirliğine gidememesi, ders programlarının esnek olmaması, başarısız öğrencilere ödün verilmesi, araç gereç eksikliğidir.

Örnekleme yer alan 119 öğretmenden 110'u ders saatlerinin eğitim durumlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Sözer (1974) ise yabancı dil eğitiminde gözlemlenen başarısızlığın nedenlerini; kalabalık sınıflar, yabancı dil öğretim yönteminin oluşturulamaması, ders kitaplarını yetersiz ve eski olması, öğretim programının yetersizliği, haftalık ders saatinin azlığı şeklinde sınıflandırmaktadır. Çelebi (2006)'nın önerileri arasında “dil öğrenmenin iki yönlü (anlama ve anlatım) olduğu unutulmamalı ve bu becerilere derslerde yeterince yer verilmeli, “programın yetişmesi gerekir” kaygısı taşınmamalıdır.” yer alır.

Akyel (2003) ise İngilizce öğretiminde kaliteyi yakalama çabalarına engel olarak gördüğü noktaları; devlet okullarındaki kalabalık sınıflar, farklı okul tiplerinde İngilizce ders saatlerinin ayarlanmasındaki eşitsizliklerin oluşturduğu olumsuz sonuçlar, eğitim araçlarının yetersiz kaldığı noktalarda öğretmenlerin çeşitli sebeplerle ek ders malzemesi hazırlayamaması, eğitim teknolojilerinden çeşitli nedenlerle yararlanılamaması, derslerde İngilizce'nin anlamlı bir bağlama oturtulamaması ve gramer ağırlıklı öğretime yer verilmesi ve öğrenciye etkin öğrenme olanaklarının sağlanamaması şeklinde sıralamıştır.

Yapılan çalışmaların çoğunluğu uygulamadaki bilgi eksiklikleri, yetersiz otantik materyal kullanımı, kalabalık sınıf mevcutları ve yoğun dilbilgisi içerikli öğretim programları gibi kısıtlayıcı etmenlerden dolayı öğretmenlerin iletişimci dil öğretimini etkili bir şekilde uygulayamadığını işaret etmiştir (Bal, 2006).

Bu çalışmada da öğretmenler çoğunlukla iletişimsel yaklaşımın uygulanamadığı şöyle ifade etmektedirler: A7: *Grammar Translation metodundan kurtulmak lazım. Ama*

sürenin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması örneğin communicative approach'u uygulamamıza engel oluyor.

A11: Farklı yöntemler kullanılıyor. Okula ve sınıfa göre değişiyor. Bazı sınıflarda programda yer alan communicative yöntemi uygulayamıyoruz.

Alan yazında İngilizce öğretimi ile ilgili sorunların -yukarıda da değinildiği üzere- kalabalık sınıflar, program tarafından belirlenen öğretim yönteminin kullanılamaması, materyal eksikliği, ders saatlerinin azlığı ve kitapların yetersizliği, öğrencinin işbirlikli ve aktif öğrenim yapamaması noktalarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

5.4. 9.SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Programın değerlendirme boyutu ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte genellikle kabul edilen, bireyin davranışlarında oluşması beklenen istendik davranış değişmelerinin, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma süreci olduğunu yönündedir (Ertürk, 1998; Demirel, 2003; Tekin, 1991; Sönmez, 2004; Sözer, 1998; Varış, 1994; Posner, 1995; Ornstein ve Hunkins, 1988; Özçelik, 1982; Bilen, 1996).

Programda belirtilen ölçme teknikleri şöyledir (MEB, 2007):

Çoktan seçmeli (tanıma amaçlı; eş anlamlı - zıt anlamlı), kısa cevaplı, eşleştirmeli, açık uçlu sorular, performans değerlendirme (dereceli puanlama anahtarları)nin yanında, öz değerlendirme ve akran değerlendirme, gözlem.

Demirel (1979) çalışmasında, yabancı dil öğretiminde yazılı sınavlardan en çok kullanılanların kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testler olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin değerlendirme teknikleri olarak kısa cevaplı, doldurmalı, çoktan seçmeli yazılı sınavları ve sözlü, gözlem gibi diğer ölçme tekniklerini kullandıkları belirtilmiştir.

Engin ve Seven (2004)'ün çalışmasında değerlendirmede öğretmenlerin kullandıkları soru-cevap yönteminin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı yer verildiğine ilişkin Anadolu liselerinde ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri farklılaşmamaktadır. Eğitim programının başarılı sayılabilmesi için tüm öğrencilerin programda öngörülen

hedeflere tam anlamıyla ulaşmış olmaları gerektiği farz edilir. Tabii bu durum her zaman umulan düzeyde olmayabilir. Öğretmenler “Değerlendirme, kazanımlarla tutarlıdır.” maddesine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir. Çelebi (2006) çalışmasında “Amaca uygun ölçme araçları hazırlanmalı, özellikle dil öğretiminde test yoluyla ölçme tekniğine sık başvurulmamalıdır.” önerisini getirir. Ancak, öğretmenlerin yeterli ölçme araç gereci kullanıldığına dair görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı elde edilen bulgulara göre anlaşılmaktadır. Programın uygulanma aşamasına gelindiğinde programda aksayan öğelerin olup olmadığı, varsa bu öğelerin neler olduğunun saptanması program geliştirmenin değerlendirme bölümünü içine almaktadır. Program değerlendirmede programın aksayan yerleri tespit edilerek gerekli önlemler alır ya da gerekli düzeltmeler yapılır (Demirel, 2006). “Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.” ifadesine öğretmenlerin kısmen katıldıkları ortaya çıkmıştır.

“Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.” “Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.” “Değerlendirme, öğrencilere “kendini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.” “Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.” “Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.” maddelerine öğretmenler çok az katıldıklarını belirtmişlerdir. Amaca uygun ölçme araçları hazırlanmalı, özellikle dil öğretiminde test yoluyla ölçme tekniğine sık başvurulmamalıdır. Öğretmenlerin performans değerlendirme için kullanılması gereken etkinliklerin bir bölümünü uyguladıklarını fakat bazılarından haberdar olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarını külfet olarak değerlendiren 1 öğretmenimiz vardır.

“Değerlendirme dilbilgisi ağırlıklıdır.” maddesine ise olumlu yanıt veren öğretmenler değerlendirmenin çoğunlukla dilbilgisi kurallarına ilişkin sorulardan oluştuğunu belirtmektedirler: A6: *Gramer ağırlıklı yazılı sınavlar. Kazanımlarda ne yer alıyor ne soruluyor.*

Büyükduman (2005) çalışmasında “Ülkemizde programlar davranışçı yaklaşıma uygun hazırlandığı için, değerlendirmede de davranışçı yaklaşım benimsenmektedir.” diye yazmıştır, ancak program iletişimsel yaklaşıma göre belirlenmesine rağmen dört beceriye yönelik değerlendirme yapılmamaktadır. Bu çalışmada, dilbilgisi ağırlıklı değerlendirmeye devam edildiği görülmektedir. Yabancı dil dersinde ezberlenmesi

gereken kalıplar olmakla birlikte, sınavlar çoğunlukla dil kullanımına yönelik olmayıp, gramer ağırlıklı yapılmaktadır. Ne var ki öğrenciler ezberlenen şablon kalıpları ve grameri sınavların dışında başka bir yerde kullanamamaktadır. Dilin pragmatik (söz-eylem) yönü ve gramer bilgilerinin dile kodlanması öğretilmediği için, öğrenilen bilgiler pasif kalmaktadır (Soydan,2009).

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, programda yer alan ölçme teknikleri ile sınıfta uygulanan tekniklerin farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Dilbilgisi ağırlıklı öğretim nedeniyle becerilere yönelik sınavlar hazırlanmamakta ve öğrencinin iletişimsel becerisi ölçülememektedir. Öğretmenlerin ders içi ve dışında proje, dönem ödevi gibi çalışmaları notlandırarak değerlendirmeye katkıda buldukları anlaşılmaktadır. Konuşma, dinleme ve yazmaya yönelik değerlendirmenin olması gerektiği de öğretmenlerimizin önerileri arasındadır. Değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenlerimizin pek bilgi sahibi olmadığı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak ortaöğretim 9. sınıf İngilizce programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ile ilgili olarak uygulamaya yönelik ve gelecekte araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

*Öğretmenler programda temeli olan teori iletişimsel yaklaşımın sınıf içinde uygulanmasında sorunları olduğunu belirtmişlerdir.

*Programın dayalı olduğu başka bir teori de dört temel becerinin geliştirilmesi yönündedir. Özellikle dört beceriye ilişkin kazanımların edinilebilirlik düzeyine baktığımızda öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olduğunu görmekteyiz.

*Öğretmenler programı sınırlı zamanda yetiştiremediklerini belirtmişlerdir. Haftalık ders saatlerinin azaltılması ancak programın konularının aynen kalması onların derslerde hızlı olmak zorunda olmasına neden olmaktadır. İletişimsel yaklaşımın becerilere yönelik uygulamalarının yapılamadığı belirtilmektedir.

*Öğretmenler, derste dilbilgisi ağırlıklı ders uygulamasını sürdürdüklerini belirtmiştir.

*İçerikle ilgili olarak, öğretmenlerin konuları yoğun ve ağır bulduklarını ifade etmişlerdir. İçeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

*Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında, programda önerilen birçok yöntem ve tekniğin kullanılmadığı söylenebilir.

*Derste kullanılan araç gerecin ise yeterli olmadığı belirtilmiştir. Tahta ve ders kitabı dersin temel araç gerecini oluşturmaktadır. Ancak, ders kitabının içeriğinin öğrenciye uygun olmadığını ve yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, MEB'in kitabını yetersiz buldukları için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca programda hangi araçların nasıl kullanılacağı belirtilmemiştir.

*Öğretmenler becerilere yönelik sınavlar uygulayamadığını, konuşma ve dinlemeye yönelik ölçmenin yapılamadığını belirtmişlerdir. Dilbilgisi ağırlıklı, test şeklinde (Boşluk doldurma, kısa cevaplı, çoktan seçmeli) yazılı sınavların yapıldığını ifade etmişlerdir. Konuşma ve dinlemeye yönelik değerlendirme araç gerecinin olmasının iyi olacağı ifade edilmiştir.

*Öğrenme- öğretme sürecinin değerlendirmesiyle ilgili diğer bir sorun, öğretmenlerin akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi değerlendirme tekniklerini yararlı bulmamalarıdır. Bu tür değerlendirmelerin öğrenciler için uygun olmadığını ve öğretmen dersi notlandırırken kullanılamayacağı ifade edilmiştir. Performans değerlendirme için önerilen ölçekleri bir öğretmenimiz kağıt ve zaman israfı olarak algıladığı için bunları kullanmamaktadır. Bunun yerine performans değerlendirme için proje, dönem ödevi gibi çalışmalar verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirme hakkında az bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. İl içindeki ortak sınav uygulaması öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

*Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin dersi istedikleri gibi uygulamada başka bir sorundur. Programın önerdiği yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısının en fazla 20-25 olması gerektiğini belirtmişlerdir.

*Öğretmenler 9. sınıftan bir yıl önce İngilizce hazırlık sınıfı uygulamasının tekrar gündeme gelmesi gerektiğini belirtmektedir.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersi programının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları gözden geçirilmeli ve eksiklikleri giderilmelidir.
2. Özellikle dinleme ve konuşmaya yönelik öğretim materyalleri geliştirilmelidir. Dinleme için CDler ve videolar kullanılmalıdır. Dinleme CDlerinin içinde ana dili İngilizce olanların konuşmaları yer almalıdır.
3. Tahta ve ders kitabı kullanımının yanında bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta gibi teknolojik araçların kullanımı sağlanmalıdır.
4. Öğretmenlerin programı yetiştirememeleri nedeniyle ders saatleri arttırılmalı ya da program içerik ve kazanımları azaltılmalıdır.
5. Öğretmenlerin becerilere yönelik değerlendirme talebi nedeniyle becerilerle ilgili değerlendirme kaynakları hazırlanmalıdır.
6. Değerlendirme konusundaki bilgi eksikliğinin giderilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir.
7. Programda yer alan yaklaşımın (İletişimsel Yaklaşım) sınıf içinde nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmenler için rehber hazırlanmalıdır.

8. Öğrencilerin düzeyine uygun içerik seçimi yapılmalıdır.
9. Programda önerilen diğer yöntem ve tekniklerin uygulanabilmesi için öğretmenler teşvik edilmelidir.

6.2.2. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, ortaöğretim dokuzuncu sınıfın İngilizce öğretim programını değerlendirmeye yöneliktir. Benzer çalışmalar, ortaöğretim onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfların İngilizce öğretim programlarını değerlendirmek için yapılabilir.
2. Bu çalışmada 2010- 2011 öğretim yılında görev yapan ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınarak değerlendirme yapılmıştır. Başka bir çalışmada, öğrencilerin, velilerin ve eğitim denetçilerinin görüşlerine ilişkin değerlendirme yapılabilir.
3. Araştırmada yalnızca Aydın ili ve ilçelerindeki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Benzer çalışmalar, başka illerdeki öğretmenlerin görüşleri değerlendirmek için yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, K. (2004) "Globalization and Language: English in Turkey", *Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2004/1 Bahar.
- Akın, M. (1983) "Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları"; *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı*: Ankara.
- Aksoy, M. (2006) *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Aktan, G. (2002) *Anadil eğitimi*, Radikal.
- Akyel, A. (2003) *Yabancı Bir Dil olarak İngilizce Eğitimi ve Öğretiminde Yaşanan Sorunlar, Çözümleri ve Gelişmeler. Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, Özel Okullar Derneği Yayınları: İstanbul.
- AnaBritannica Genel Kültür Ansiklopedisi (1993) c. 2, 15. Baskı, ss. 234-235, İstanbul.
- Bağçeci, B. (2004) "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Bal, S. M. (2006) *Teachers' Perceptions of CLT in Turkish EFL Setting Theory vs. Practices*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Banegas, D. (2011) "ELT approaches and eclectic practices", *British Council*
- Banks, T. (2008) *Foreign Language Learning Difficulties and Teaching Strategies*, MA Thesis, School of Education Dominican University of California San Rafael, CA.
- Basiga B. (2009) "Teaching English as a Second Language Through Literature", *Asian EFL Journal*, August, 24-29.
- Bilen, M. (1999) *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Birdal, A. (2008) *Yabancı Dil öğretiminde gereksinim çözümlemesi uygulamasının gerekliliği*, [http:// www.ingilish.com/makale](http://www.ingilish.com/makale).
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998) *Qualitative Research in education: An Introduction to Theories and Methods* Bogdan R. C. & Biklen, Allyn and Bacon: Boston.

- Brown, J. D. (1995) *The Elements of Language Curriculum*, Newbury House: Boston, Massachusetts.
- Bonnet, G. (Ed). (1997) “English as a (Foreign) Language for the 21st Century”, *Sempozyum Raporu*, Paris MEB.
- Büyükduman, F.İ. (2001) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükduman, F. İ. (2005) “ İlköğretim Okulları İngilizce Öğretmenlerinin Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programına İlişkin Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 28, ss. 55- 64.
- Canale M. ve Swain M. (1980) “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics 1*, ss. 1-47.
- Campbell, C., Laanemets, U., M., Lillepea, T., Loog, T. Kammiste, T. Kartner, P. Magi, O. ve Truus, K. (1998) “ ELT coursebooks for Secondary Schools”, *ELT Journal*, c.52, s.4.
- Ceyhan, E. (2007) *Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi*, MORPA Kültür Yay., İstanbul.
- Crystal, D. (1997) *English as a global language*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Çelebi, M. D. (2006) “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 2. s. 21. ss. 285- 307.
- Çetintaş, B. (2010) “ Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimin Sürekliliği”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, c. 6, s. 1.
- Çilenti, K. (1985) *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Yargıcı Matbaası: Ankara.
- Çuhadaroğlu, B. (2006) *Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri: Diyarbakır Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyoloji Anabilim Dalı, D.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü: Diyarbakır.
- Demircan, Ö. (1988) *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*, Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Demirel, Ö. (1979) *Orta Öğretimde Yabancı Dil Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

- Demirel, Ö. (2005) Prof. Dr. Özcan Demirel'in Yabancı Dil eğitimi üzerine yaptığı konuşmadan alınmıştır. Erişim tarihi: 09.07.2011
- Demirel, Ö. (2006) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (10. Baskı)*, Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Demirel, Ö. (2010) *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası (5. Baskı)*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Dilokulu.com (2012) *Yabancı Bir Dil Öğrenmenin Yan Faydaları*, www.dilokulu.com
- Doğançay - Aktuna, S. (2010) "The Spread of English in Turkey and Its Current Sociolinguistic Profile", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16 April 2011 tarihinde <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t794297829> adresinden erişilmiştir.
- Er, K.O. (2006) *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1998) *Eğitimde Program Değerlendirme (3. baskı)*, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ergüder, I. (2005) *Anadolu Lisesi ve Süper Lise Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, DEÜ: İzmir.
- Ertürk, S. (1998) *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan A.Ş.:Ankara.
- Eurydice European Unit (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Belgium, Eurydice*, 7.02.2006. from the World Wide Web: <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines(Third Ed.)*, Pearson Education: U.S.A.
- Gandara, P. (2005) "Addressing education inequities for Latino students: The politics of "forgetting." *Journal of Hispanic Higher Education*, 4, 295-313.
- Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Educational Solutions: New York.
- Gedikoğlu, T. (2005) "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.1, s.1.

- Genç, A. (1999) "İlköğretimde Yabancı Dil" , *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı II, ss. 299- 308.
- Ghrib, E. M. (2004) "Secondary School Students' Perceptions of Learning Difficulties and Strategies", *The Reading Matrix*, c. 4. s. 2.
- Güneş, B. (2009) *1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta.
- Gürol, M. (2004) *Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme*, Üniversite Kitapevi: Ankara.
- Hancı- Karademirci, A. (2010) "Öğretim Teknolojileri: Tanımı ve Tarihsel Gelişimine Yeniden Bakmak", Middle East Technical University, Computer Education and Instructional Technologies: Ankara
- Harley B. (1986) *Age in Second Language Acquisition*, Multilingual Matters: Clevedon, Avon.
- Hatch, J. A. (2002) *Doing Qualitative Research in Education Settings*, State University of New York Pres: New York.
- Hawkey, R.(2007) "Teacher and Learner Perceptions of Language Learning Activity, ELT Journal, 60(2), 242- 252
- Hızlan, D. (1997) Yabancı Dile İlgi Neden?, Milliyet Gazetesi
- Işık,A. (2008) "Linguistic Imperialism and Foreign Language Teaching", *The Journal Of Asia TEFL*, c. 5, s.1, ss. 119-140.
- İnam- Çelik G. (2009) İlköğretim Okulları 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Jordao, C. M. (2009) "English as a Foreign Language, Globalisation and Conceptual Questioning", *Globalisation, Societies and Education*, c. 7. s. 1. ss. 95–107
- Kachru, B. B. (Ed.) (1992) *The Other Tongue: English Across Cultures. (2nd revised edition)*, University of Illinois Pres: Urbana.
- Karabulut, Ö. (2001) *Yabancı Dilde Eğitim Yıkımdır*, Cumhuriyet Gazetesi.
- Kefeli, H. (2008) *Exploring the Perceptions of Teachers, Students and Parents About the New 4- Year Anatolian High School English Program*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri, ODTÜ: Ankara.

- Krashen, S. D., M. A. Long, ve R. C. Scarcella (1979) "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition." *Tesol Quarterly*, s. 13, ss. 573-582.
- Kristou, B. (2002) "A Comparison of Korean, Czech and Greek Second Language Learning Systems", *Asian EFL Journal*, c. 6, s. 4.
- Kurnaz, A. D. (2006) *Sakarya Anadolu Lisesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- Larsen- Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*, (Second Ed.), Oxford University Press: UK.
- Lotman, J. M. ve Uspensky, B. A. (1978) "On the Semiotic Mechanism of Culture", *New Literary History* 9 (2): 211-32.
- Marsh, C.J. ve Willis, G. (2007) *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues (4th Edition)*, Merrill Prentice Hall: Ohio.
- MEB (1983) <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/11868_0.html
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2002). Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı Ve 9, 10, 11. Sınıflar İngilizce Dersi Öğretim Programı 2002: 2) 14.3.2006. (de indirildi)<http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris.pdf>.
- MEB Resmi Web Sayfası.(2002) *Avrupa Birliği'ne Üye Adaylığımız*. 10.6.2005 (de indirildi) <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/2.htm>.
- MEB İstatistik (2003). 7.02.2006 (de indirildi)
<http://www.meb.gov.tr/Stats/apk2003/SayisalVeriler2003.htm>
<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/12.htm>.
- MEB (2005) Karar Sayısı : 184 Karar Tarihi : 07/06/2005. Konu : Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması. Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 31/05/2005 tarih ve 6232 sayılı Genelgesi
- MEB (2009) Ortaöğretimde Okullaşma, 12.05. 2009 tarihli B. 08. 0. İGM. 0.08.04.02.200/8334 Sayılı Genelgeden alınmıştır.
- MEB, (2009) 04.03.2009/27159 RG sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği

- Met, M., ve Phillips, J. (1999) *Providing opportunities for Foreign Language Learning*, Foreign language curriculum handbook, ASCD
- Milliyet, (1997) *Eğitimde yaz boza hayır*,
<http://www.milliyet.com.tr/1997/02/20/yasam/egitim.html>
- Mirici, İ.H. (2001) *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Örneği* Gazi Kitabevi: Ankara.
- Nazari, A. (2007) ‘‘EFL teacher's perception of the concept of communicative competence’’ *ELT Journal*, 61/3, 202-210.
-
- Nunan, D. (1994) *Learning-centred Communication. Books 1 & 2*, Heinle and Heinle: Boston
- Odabaşı, F. (1997) ‘‘Öğretim üyelerinin eğitim teknolojisinden yararlanmaları: Değişime direnç mi, meydan okuma mı?’’. *IV Eğitim Bilimleri Kongresi*, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*, Englewood Cliffs: United States of America.
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F. ve Ornstein, S. B. (2007) *Contemporary Issues in Curriculum*, Pearson Education: U. S. A.
- Önder, N. K. (1987) *Öğretimde Program, İlke ve Yöntemler*, 2. Basım, Arı Basımevi: Konya.
- Özçelik, D.A. (1998) *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Özdemir, V. (1998) *A Study on EFL Teaching in İçel Anadolu Lisesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin Üniversitesi: Mersin.
- Özen, A. (1978) ‘‘ Yabancı Dil Öğretiminin Gerisindeki Sorunlar’’, *İzlem Dergisi*, s.1, ss: 22-25.
- Pars, D. B. (1955) *Eğitim Psikolojisi*, Maarif Basımevi: İstanbul.
- Poliakoff A. R. (2002) *Rural Schools: Small Schools, Teacher Preparation, Place-Based Education*, Washington DC.
- Politzer R. L. ve Weiss L. (1969) ‘‘Developmental aspects of auditory discrimination, echo response and recall’’, *MLJ* 53, ss. 55-75.
- Posner, G.J. (1995) *Analyzing the Curriculum (2nd ed.)*. McGraw-Hill, Inc.: The United States of America.

- Resmi Gazete, (1976) <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/15527.pdf> *Resmi Gazete* (27.10.1976). Sayı: 15747
- Resmi Gazete, (2004) 18/12/2004 tarihli ve 25674 sayılı Resmi Gazetede Yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Anadolu Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.”
- Riazi, A. M. (2010) “Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and Pre-University English Textbooks Using Bloom’s Taxonomy”, *TESL*, c.13, s.4.
- Richards, J. C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*, CUP: Cambridge.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (1982) “Method: Approach, Design and Procedure”, *TESOL Quarterly*, c.16,s.2.
- Richards, J.C. ve Rodgers, T.S. (2002) *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP: Cambridge.
- Sakui, K. (2004). “Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan”, *ELT Journal*, 58 (2), ss. 155- 163.
- Scarcella, R. ve Crookall, D. (1990) *Simulation/gaming and language acquisition*, Newbury House: New York.
- Schleppegrell, M. (Sept. 2008) “The older language learner” *The National Teaching and Learning Forum*, <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/87-9dig.htm>. adresinden 10.11.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Scovel, T. (1979) “Review of Suggestology and Outlines of Suggestopediy”, *TESOL Quarterly*, c.13,s.2.
- Segovia, L. P. de, ve Hardison, D. M. (2009) “Implementing education reform: EFL teachers’ perspectives. ‘*ELT Journal* 63(2), 154-162.
- Selçuk, İ. (2006) *Öğrencilerin Bilgisayar ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki(Deniz Lisesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Ün.: Ankara.*
- Seven, M. A., Engin, A. O. ve Turhan, V. N. (2004) “Is Learning A Foreign Language Very Necessary?”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), ss. 251- 264.
- Singleton, D. (1998) *Language acquisition: The age factor*, Multilingual Matters: Clevedon.

- Sönmez, V. (1994) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Pegema Yayınları: Ankara.
- Sözer, E. (1974) “Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Birtakım Sorunlar”, *İktisadi ve İdari İlimler Akademisi Dergisi*, c.10: Eskişehir.
- Sözer, E. (1998) “Öğretimde strateji, yöntem ve teknikler” bölümü Öğretimde Planlama ve Değerlendirme kitabından alınmıştır.
- Swales, J. (1993) *Genre Analysis. English in Academic & Research Settings*, Cambridge University Press: Cambridge.
- Şahbaz, N.M. ve Çınar, İ. (2008) *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim: Sonuç Raporu*, Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı, İnönü Üniversitesi: Malatya.
- Şeker, E. ve Aydın, İ. (2011) “Communicative Approach as an English Language Teaching Method: Van Atatürk Anatolian High School Sample”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, c.1, s.1, ss: 39- 49.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, Anı yay.: Ankara.
- Tebliğler Dergisi, 4 Haziran 1973 tarihli ve 1747 sayılı, s 261
- Tebliğler dergisi, Ağustos 2010, sayı:2635, cilt: 73
- Tekin, H. (1996) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları: Ankara.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008) “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c: 9, s: 15, ss:205–227.
- Tomlinson, B. (1998) *Developing materials for language teaching*, Cambridge University Pres: Cambridge.
- Top, E. (2007) *Secondary School English Teachers’ Technology Perceptions And Issues Related With Their Technology Integration Processes: A Qualitative Study*, Doctorate Thesis, Computer Education and Instructional Technology, METU: Ankara.
- Tosun, B. (2007) *Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının MEB Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersi Öğretiminde Uygulanabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Ün.: İstanbul.
- Türkeli, Y. (2002) “Çocuklarla İletişim Kurma: Ceza – Ödül → Geribildirim.” *Çağdaş Eğitim*, s: 286 , ss. 33-38.

- Türker, H. (2010) *Common Mistakes of Turkish Secondary Students in Pronunciation of English Words and Possible Solutions*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Türkoğlu, A. (1988) *Eğitim Yüksek Okulları Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, s. 1: Adana.
- Uslu, Z. (1998) “Dil Öğrenmede Çocuklar Daha mı Başarılı?”, *Dil Dergisi*, s:70, Ağustos.
- Varış, F. (1996) *Eğitimde Program Geliştirme.*(6. Baskı.), Alkım Yayıncılık: Ankara.
- Walsh T. M. ve Diller K. C. (1978) "Neurolinguistic Foundations to Methods of Teaching a Second Language", *International Review Of Applied Linguistics*, s. 16, ss. 1-14.
- White, R. V. (1988) *The ELT curriculum: design, innovation, and management* , Blackwell Publishing ltd., UK
- Worthen B. R. ve Sanders, J. R. (1987) *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*, Longman: New York.
- Wu, K. (2009) “The Feasibility and Difficulty of Implementing Communicative Language Teaching in the EFL Context”, *Asian EFL Journal*, August, 97-110.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. baskı), Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, E. (2007) *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaelmas Ün.: Zonguldak.
- Zengin, D. (1997) “Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesi hedefler ve beklentiler”, *Uluslar Arası Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Zhao, A. H. Q. ve Morgan, C. (2009) “Consideration of Age in L2 Attainment - Children, Adolescents and Adults”, *Asian EFL Journal*, c.6, s.1.

EK 1: ARAŞTIRMA İÇİN VALİLİK İZİNİ

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.09:00.06/

06.10.2010 35281

AYDIN

KONU : İzin

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 01/09/2010 gün ve 5758 sayılı yazılarında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Yüksek Lisans öğrencisi Canay KARCI'nın, "Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışması için İlimiz Merkez ve İlçe Ortaöğretim Okullarında anket çalışması yapma isteği belirtilmektedir.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Yüksek Lisans öğrencisi Canay KARCI'nın, "Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışması için İlimiz Merkez ve İlçe Ortaöğretim Okullarında anket çalışması yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ertuğrul DİNAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

.../10/2010

Muhsin ÇATMADIM

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK 2: 9. SINIF İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce programının (kazanım, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme boyutlarında) değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi, siz değerli öğretmenlerin anket sorularına vereceği cevapların tarafsız, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Anket formuna isim yazmanıza gerek yoktur. Sizden elde edilecek veriler, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak ve herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle her maddeyi dikkatlice okuyarak cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ortaöğretim 9. sınıf İngilizce programını değerlendireceğiniz birtakım sorular yer almaktadır.

Anketi cevaplayarak araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

İngilizce Okutmanı Canay Karcı

Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Aydın

e- posta: ckarci@adu.edu.tr

BÖLÜM I

1.Görev Yaptığınız İlçenin Adı:.....

2. Görev Yaptığınız Lisenin Türü:

3.Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

4.En son Mezun olduğunuz yüksek öğretim programı(Lisans Düzeyinde):

() İngilizce Öğretmenliği

() İngiliz Dili ve Edebiyatı

() İngiliz Dil Bilimi

() Amerikan Kültürü ve Edebiyatı

() Mütercim tercümanlık

() Başka (Varsa belirtiniz).....

5.Kaç yıldan beri yabancı dil öğretmenliği yapıyorsunuz?

() 1- 5 yıl

() 6-10 yıl

() 11- 15 yıl

() 16- 20 yıl

() 21- üzeri yıl

6. Öğretmenlik yaparken İngilizce öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna/kurslarına katıldınız mı?

() Evet () Hayır

7.İngilizcenin konuşulduğu bir ülkeye gittiniz mi?

() Gittim () Gitmedim

BÖLÜM II

Sevgili Öğretmenler, Aşağıda birtakım cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerle ilgili görüşlerinizi, karşılarında yer alan seçeneklere göre yanıtlayınız.

KAZANIMLARA İLİŞKİN	Tamamen Katılıyorrum	Büyük Ölçüde Katılıyorrum	Kısmen Katılıyorrum	Çok Az Katılıyorrum	Hiç Katılmıyorum
1. Programın kazanımları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur.					
2. Haftalık ders saati kazanımlara ulaşılması için yeterlidir.					
3. Programın kazanımları, birbirini tamamlayıcı niteliktedir.					
4. Programın kazanımları, anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.					
5. Programın kazanımları, öğrencilerin günlük yaşamındaki yabancı dil kullanma ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydedir.					
6. Programın kazanımları, öğrencilere kazandırılabilir düzeydedir.					
7. Programda zihinsel (Örn. Okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.					
8. Programda, duyuşsal (Örn. İlgı, istek, olumlu tutum, güven vb.) öğrenmeler ile ilgili kazanımlar yeterlidir.					
9. Programda, psikomotor (Örn. Sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi kas ve zihin koordinasyonunu gerektiren beceriler) alanla ilgili kazanımlar yeterlidir.					
10. Programda yer alan dinlemeye yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					
11. Programda yer alan konuşmaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					
12. Programda yer alan okumaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					
13. Programda yer alan yazmaya yönelik beceriler kazandırılabilir düzeydedir.					

İçeriğe İlişkin	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İçerik, öğrencilerin günlük yaşamından (ev, okul, yakın çevre vb.) seçilmiştir.					
2. İçerik, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.					
3. İçerik, somuttan soyuta doğru sıralanmıştır.					
4. İçerik, birbirinin önkoşulu olan konular dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
5. İçerik, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.					
6. İçerik, daha çok yabancı dilin kültürünü yansıtmaktadır.					
7. İçerik, Türk öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.					
8. İçerik, öğrencilere eğlenceli ve stresten uzak bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.					
9. İçerikte gereksiz bilgi, ayrıntı ve tekrar yoktur.					
10. İçerik, hedefleri gerçekleştirecek niteliktedir.					
11. İçerikte alıştırmalara yeteri kadar yer verilmiştir.					
12. İçerik, öğrenciler için ilgi çekicidir.					
13. İçerik, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri ifadelerin basit ve kısa formlarını vermektedir.					
14. İçerik, öğrencileri gerçek yaşamda İngilizce konuşmaya cesaretlendirici niteliktedir.					
15. Programdaki konular belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilmektedir.					
16. Sınıftaki öğrenci sayısı programı uygulamak için uygundur.					

Eğitim Durumlarına İlişkin	Tamamen Katılıyorrum	Büyük Ölçüde Katılıyorrum	Kısmen Katılıyorrum	Çok Az Katılıyorrum	Hiç Katılmıyorrum
1. Program, konuların işlenmesinde öğretmenlere örnek eğitim durumları sunmuştur.					
2. Programda eğitim durumları ayrıntılı olarak yer almaktadır.					
3. Programda yer alan eğitim durumları içerik ile tutarlıdır.					
4. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, amaçları gerçekleştirecek niteliktedir.					
5. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, sınıf düzeyine uygun niteliktedir.					
6. Programda İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve teknikler, İngilizceyi sevdirci niteliktedir.					
7. Program, İngilizce öğretimi için önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere yol gösterici niteliktedir.					
8. Programda kullanılması önerilen araç-gereçler içeriğe uygun niteliktedir.					
9. Programda kullanılması önerilen araç-gereçlere okulumuzda kolaylıkla ulaşılabilir niteliktedir.					
10. Haftalık ders saati içinde İngilizceye ayrılan süre yeterlidir.					
11. Eğitim durumu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.					
12. Eğitim durumu, sınıf ortamında farklı etkinliklerin aynı anda uygulanmasına uygundur.					
13. Eğitim durumu, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.					

Değerlendirmeye İlişkin	Tamamen Katılıyor	Büyük Ölçüde	Kısmen Katılıyor	Çok Az Katılıyor	Hiç Katılmıyor
1. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.					
2. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.					
3. Değerlendirme, kazanımlarla tutarlıdır.					
4. Değerlendirme, içerik ile tutarlıdır.					
5. Değerlendirmede kullanılan araç gereç ve yöntemler yeterlidir.					
6. Değerlendirme, öğrencilere “kendini değerlendirme” alışkanlığı kazandırmaktadır.					
7. Değerlendirme, öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.					
8. Değerlendirme sonuçları, programda aksayan, düzeltilmesi ya da programa eklenmesi gerekenler hakkında bilgi vermektedir.					
9. Değerlendirme, sadece sınıf içi değil sınıf dışı çalışmalara da dayanmaktadır.					
10. Değerlendirme dilbilgisi ağırlıklıdır.					

9. Sınıf İngilizce Programı için başka görüşleriniz varsa kısaca belirtiniz

.....

.....

.....

.....

.....

EK 3: Öğretmen Görüşme Soruları

1. Merhaba Öğretmenim, programla ilgili hedef- davranışlar yani kazanımların kazandırılabilir olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Programda yer alan kazanımların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Programın hangi becerilerini öğrenciler daha kolay kazanmaktadırlar? Örnek verebilir misiniz?
4. İçerikle ilgili neler düşünüyorsunuz? Programın içeriğini nasıl buluyorsunuz?
5. Sizce öğrenciler için uygun mu? Neden?
6. Programda yer alan konuları derste ne ölçüde uygulayabiliyorsunuz?
7. Haftalık programda İngilizce ders saatinin uygunluğu ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Neden?
8. Sınıfta İngilizceyi öğretirken kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir? Programda yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
9. Programın önerdiği yaklaşım olan İletişimsel Yaklaşımı ne kadar uygulayabiliyorsunuz? Neden?
10. Sınıflarda yeterli araç gereç var mı? Programın önerdiği araçları kullanabiliyor musunuz?
11. Ders kitabını nasıl buluyorsunuz?
12. Değerlendirme ile ilgili neler uyguluyorsunuz?
13. Becerilere yönelik değerlendirme yapıyor musunuz? Uyguluyorsanız, nasıl?
14. Yaptığınız değerlendirmenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Nasıl olmasını isterdiniz?
15. Programda önerilen performans değerlendirmeyi sınıfta uygulayabiliyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi teknikleri kullanıyorsunuz?
16. İngilizce dersine yönelik hazırlanan programla ilgili önerileriniz var mı? Varsa, neler?

EK 4: 9. sınıf İngilizce Öğretim Programının Özellikleri

2007 tarihli 9. sınıf İngilizce öğretim programı; öğrencilerin

- Bilgi, beceri ve tutum geliştirebilen,
- Öğrenmeyi öğrenerek sürekli ilerlemeyi sağlayabilen,
- Öğrenmeyi konu alanı ile ilişkilendirebilen,
- Öğrenmeyi gerçek yaşam durumlarında uygulayabilen,
- Okuyan, yazan, konuşan ve dinleyen,
- Kendisi ve başkaları için sorumluluklarının bilincine varabilen,
- Kendisi, çevresi ve dış dünyayla başarı ile sosyal sorumluluk duyarlılığını geliştirebilen,
- Bireysel motivasyonları güçlü ve kendi yeteneklerinin farkına varabilen,
- Teknolojiyi kullanabilen,
- Yaşam boyu öğrenme tutumunu birey olarak sergileyerek sürdürebilen,
- Düşünme becerilerini kullanarak sebep-sonuç ilişkileri kurabilen, karar verebilen ve problem çözebilen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Öğrencilerin bu vizyona ulaşabilmeleri için hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir.

Programın vizyonuna uygun olarak, kazanımlar belirlenmiştir.

Orta öğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı öğrencilerin;

1. Zihinsel gelişim düzeylerine uygun,
2. Bilişsel alanla (okuduğunu anlama, yorumlama, karşılaştırma vb.) ilgili,
3. Duyuşsal alanla (kültürlerarası hoşgörü, dil öğrenmekten zevk alma vb.) ilgili,
4. Psiko-motor alanla (sesli okuma, yazma, şarkı söyleme, konuşma gibi zihin ve kas koordinasyonu ile ilgili beceriler vb.) ilgili,
5. Dilsel, sosyo-dilbilgisel, edimsel yetileri içeren iletişimsel yetileri geliştirmeye yönelik,
6. Not tutma, altını çizme, dikkati sunulan bilgide tutma, kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneği gibi çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik,
7. Dört dil becerisini dengeli biçimde geliştirmeye yönelik,
8. Kendi kültür değerlerini yabancılara aktarma, İngilizce konuşulan ülkelerin kültür değerlerini ayırt etme ve hedef dilin yaşadığı kültürü tanıma gibi kültürler arası yetiyi geliştirmeye yönelik,

9. Öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardımcı olacak kendilerini değerlendirme olanağı tanıyan,

10. Öğrencilerin iş birliği yaparak birlikte sorumluluklar paylaşarak çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına imkân sağlayan,

11. Konuşma ve yazma becerisini geliştirerek İngilizceyi doğru ve akıcı kullanmalarını sağlayan,

12. Dört dil becerisini geliştirirken özellikle üretime dayalı beceriler aracılığıyla kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlardan oluşmuştur.

Dil öğretimine yönelik sağlıklı kazanımlar, öğretilen konunun yapısını (örneğin dinleme, konuşma, okuma, yazma) anlamaya, temel, orta veya ileri düzeyde dil öğrenenlerin ulaşabilecekleri öğrenme seviyelerinin bilincinde olmaya ve dersin hedeflerini makul ve iyi yapılandırılmış birimler olarak tanımlama becerisine dayanmaktadır (Richards, 2001).

Dil, anlama ve anlatmayı temel alan dört beceriden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) oluşmaktadır. Buna göre İngilizce Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı hazırlanırken bu dil becerileri temel alınmıştır.

Öğrenme alanlarını oluşturan dil becerileri arasında bir öncelik söz konusu değildir.

Program uygulanırken hiçbir öğrenme alanı (dil becerisi) ayrı ayrı ele alınmamalı hepsi birbiri ile ilişkilendirilerek düzenleme yapılmalıdır. Çünkü öğrenme alanları dil öğrenme sürecinde hem kendi içinde hem de bütün öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır.

1. Dinleme

Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir.

Dinleme öğretiminde amaç, konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlayabilmektir. Dinleme becerisi edilgen bir işlem değil, tam aksine, etken bir aşamadır.

Normal hızla konuşulduğunda, konuşmacının tüm söylenenleri anlamasa bile demek istediğinin algılanması beklenir. Bu nedenle öğrencilerin, hedef dildeki sesleri tanıması,

vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmesi istenir. Öte yandan, konuşarak iletişim kurmak için işitilenin anlaşılabilmesi gerekmektedir.

Dinlediğini anlama okuduğunu anlamaya göre daha zordur, çünkü okuduğunu anlamamış olan bir kişinin birkaç kez daha okuma şansı varken duyulanı, yani söyleneni tekrar dinleme şansı sınırlıdır.

Dinleme, aynı zamanda konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, yorumlamak, belleğimizde saklamaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir.

Dinleme becerisi, pek çok dil bilimci tarafından dil becerileri arasında en önemlisi olarak düşünülür. Özellikle 1980'lerden sonra iletişimsel yaklaşımın önem kazanmasıyla birlikte, dinleme becerisinin de önemi artmıştır.

Dinleme becerisi diğer becerilerin aksine doğrudan doğruya gözlenmekten daha çok içsel bir süreçtir. Dinleme becerisinin gelişmesinde ses bantları, videokasetleri, uzman kişilerce hazırlanmış sözcük ve tümce vurgusu içeren kasetlerin, CD'lerin yararı gözlenmektedir.

Dil bilimciler dil öğretiminde dinleme becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili bazı yaklaşım ve etkinliklerden söz etmektedirler. Bunlardan birincisi kavramsal-bilgi verici, dinlemedir. İşlevsel dinlemenin ve sözcük bilgisinin ilk bölümünü kavramsal-bilgi verici dinleme yaklaşımı oluşturur. Bu yaklaşımda öğrencilere, dinledikleri metinle ilgili etkinlikler verilerek dinledikleri metnin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir. Bu alıştırmalarla sözlü bir metnin dinlenmesi, bilgilerin elde edilmesi, soruların cevaplandırılması gerçekleştirilebilir.

Genel ve ayrıntılara yönelik dinleme becerilerinin öğrencilere kazandırılması sağlanır.

İkinci olarak iletişim anında dinlemeden bahsedilir: Durumsal dinleme yaklaşımı da denilen bu etkinlikte güdüleme, dilden çok mesaja yöneliktir. Öğrencilerin dinledikleri metinlerde, belirli bölümleri anlamasalar bile, seçici dinlemelerine özen gösterilir. Dinleme etkinlikleri, telefon konuşmaları ve mesajları, görüşmeler ve karşılıklı konuşmaları dinlemekten oluşur. Dinleme etkinlikleri sırasında kullanılan metinde geçen olayın nerede, ne zaman, nasıl olduğu ve oluş sırası ile özellikle telefon konuşmalarında numaraların söylenmesi beklenir.

Üçüncü bir yaklaşım türü de fark kaynaklı dinlemedir: Bu tür dinlemede vurguya, tonlamaya, uyuma göre konuşmanın ritmik akışına özen gösterilerek öğrencilerin hem anlama hem de konuşma becerilerinin gelişmesine olanak sağlanır.

Dördüncü yaklaşım ise, sesleri dinlemedir: Bu etkinliğin asıl amacı, öğrencilerin konuşma dili (seslerin çıkarılışı) ile yazı dili (harfler) arasındaki farkı görüp pekiştirmeleridir.

Türkçede olmayıp hedef dilde olan bazı seslerle (w,q) hedef dilde birbirine benzer gibi görünen ama gerçekte farklılıkların olduğu bazı seslerin algılanması, dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırmalar ve uygulamalarla sağlanabilir.

Öğrencilerin dil bilgisi, sözcük bilgisi, söyleme gibi dil kazanımlarına bir hayli etkisi olan dinleme materyallerinin seçimi ve bunların sunuluşu da çok önemlidir. Bu nedenle, her düzey için yapılacak dinleme etkinliklerinde ön dinleme, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalarının gerçekleştirilmesi beklenir.

Dinleme becerisinin yabancı dil öğretimindeki işlevini ve önemini vurgularken okuma, yazma ve konuşma gibi diğer temel becerilerden ayrı düşünülemeyeceği bilinmelidir.

2. Konuşma

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır biçimde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psiko-motor becerilere paralel olarak gelişmektedir. Konuşma öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmaktadır. Özellikle soru-cevap tekniğinin kullanılmasında, ikili ya da grup çalışmalarında, alıştırmaların yapılmasında sık sık konuşma öğretimine yer verilmektedir.

Öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir. Ancak konuşma becerisinin kazanılması için dilin kurallarını yani dil bilgisini ve telaffuzu iyi bilmenin gerektiği vurgulanmaktadır. Buna karşı özellikle yabancı bir ülkede iletişim kurmada sözel olmayan davranışlar da önemli olmaktadır. Konuşma becerisini kazanan kişilerin sadece dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru telaffuzunu öğrenmesi yeterli olmamakta; sözel olmayan kimi davranışları da bilmeleri gerekmektedir.

Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik iletişimsel ve anlamlı alıştırmalar gibi bazı etkinlikler yabancı dil öğretmenlerinin kullanabilecekleri etkinliklerdir.

• *Anlamlı Alıştırmalar:* Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için anlamlı olarak yapılan etkinliklerdir. Bu tür etkinliklerin düşünmeden mekanik olarak değil, düşünerek ve üreterek yapılması önemlidir. Daha çok soru-cevap tekniğinin uygulanmasına dönüktür. Ayrıca bir konuda yorum ve yargıya varmak için anlamlı tümceler kurarak yapılan etkinlikler de bu gruba girmektedir. Anlamlı olarak yapılan zincirleme alıştırmalar (chain practice) sınıf içi etkinlikler için uygun olmaktadır.

• *İletişimsel Alıştırmalar:* Diyaloglar, söylevler, münazaralar, rol yapma ya da okuma tiyatrosu, doğaçlama (improvisation), hikâye anlatma, iletişimsel oyunlar gibi etkinlikler dilin kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra dili kullanmak için yapılan etkinliklerdir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olan bu etkinliklerden öğrencilerin düzeylerine uygun olanlar seçilmeli ve bunlar sınıf içinde kullanılmalıdır.

Bu tür etkinliklerin yanı sıra amaç dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmek için telaffuzu çok iyi öğrenmek gerekir. Telaffuz öğretimi için sınıf içinde sürekli ayrı bir öğretim çalışması yapmaktan çok gerektiği durumlarda ve zamanda yer verilmesi uygun görülmektedir.

Yabancı dil derslerinin işlenişinde telaffuz öğretimine çok zaman ayrılmasına gerek görülmemekte, yeri geldikçe ve öğrenciler telaffuz hatası yaptıklarında bu öğretime yer verilmesi uygun görülmektedir (Demirel, 2007:102-103).

3. Okuma

Bir yabancı dili öğrenme sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Bir ülkenin kültürünü tanıyabilmek, bilimsel konularda araştırmalar yapabilmek hatta gündelik hayattaki gelişmeleri takip edebilmek için dilin inceliklerini anlaşılır kılan okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ayrıca bir dilde konuşma becerisini tam olarak kazanamamışken bile o dilde okuyabiliyor olmak okuma becerisinin farklı bir özelliğidir.

Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Ortak amaçlar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak
2. Sözcük hazinesini geliştirmek
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak
4. Doğru bir dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirmek.

Bu amaçların yanı sıra okumada esas amacın yazarın vermeye çalıştığı mesajın ne olduğunu anlama olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle yabancı dil metinlerinde yazılan her sözcüğün ve cümlenin anlamını tam olarak çıkartmak güç olabilir ancak yazarın ne söylemek istediği anlaşılırsa okuma amacına ulaşmış demektir.

Yabancı dil ğretiminde öğrencilerde belli okuma alt becerilerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bunlar şoye sıralanabilir.

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme (predicting)
2. Okunan metne uygun başlık önerme (generalizing)
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme (guessing the meaning)
4. Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma (surveying)
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme (scanning)
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma (finding the main idea and supporting ideas)
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme (transferring the ideas)
8. Okunan metnin özetini çıkarma (summarizing)

Göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, canlandırarak okuma, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma gibi okuma becerisini kazandırabilmek için kullanılabilir birçok okuma stratejisi vardır.

Okuma yoğun (intensive) ve yaygın (extensive) olabildiği gibi sesli ve sessiz olarak çeşitlendirilebilir. Yoğun okuma, öğretmenin rehberliğinde yürütölen, sesli ya da sessiz yapılan sınıf-içi bir etkinliktir. Yaygın okuma ise öğretmenin kontrolünde genelde sessiz ve hızlı okumaya dönük ders dışı bir etkinliktir. Yaygın okuma için ders kitapları dışında kalan, çocukların yabancı dil bilgisi düzeylerine, ilgi ve zihinsel gelişimlerine göre hazırlanmış eğitici yayınlar seçilmelidir. Öğrencilerden okudukları kitapları özetlemeleri istenebilir ya da genel sorular sorularak okuyup okumadıkları kontrol edilebilir.

Sesli okuma, öğrencilerin telaffuz, vurgulama ve tonlamayı doğru yapmalarını kazandırmak için özellikle başlangıç düzeyindeki sınıflarda yapılması gerekli bir ğretim etkinliğidir. Orta ve ileri düzeylerde daha çok sessiz okuma etkinliklerine yer verilmelidir.

Sessiz okuma genellikle bilgi edinmek ya da okuduğundan zevk almak için yapılır. Bu çeşit okumayla göz hareketlerinin çabukluğu, deyim ve cümle yapılarını algılama hızı daha çok gelişir. Başlangıç düzeyinden başlayarak öğrenciler sessiz okuma için güdülenmelidir.

Sessiz okumayla öğrencilerde okuma geliştirilir. Sınıf içinde sessiz okuma öğretimi genelde üç aşamada yapılmaktadır. Bunlar okuma öncesi, okuma anındaki ve okuma sonrası etkinliklerdir.

Sınıf içinde öğretmenin, bu etkinliklerin tümüne yer vermesi istenmektedir. Ancak zamana, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine göre okuma öncesi, okuma anındaki ve okuma sonrası etkinliklerden önemli görülenler üzerinde daha çok durulabilir (Demirel, 2007:110–

112).

4. Yazma

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin en son gelişeni “yazma becerisi”dir. Yazma becerisi farklı amaçlarla kullanılabilen etkili bir araçtır. Bu beceri gündelik hayatta; resmî veya özel mektuplar, kartlar, e-posta, faks veya telgraf yazma, öz geçmiş yazma, form doldurma, ödev yapma, alıştırmaya yapma, not alma vb. etkinliklerle geliştirilmektedir.

Yazma becerisi ile ders işlenişinde kazanımlara hızlı ve etkili olarak ulaşmak amacıyla İngilizcenin yapısının kavranması, cümle kalıplarının öğrenilmesi ve sözcük dağarcığının harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir amaç ise bireyin basit düzeyde yazılı metinler üretebilme yeteneğinin geliştirilmesidir. Sözlü iletişimde anlatılanlar beden dili ile desteklendiğinden hatalı dil kullanımı olsa bile mesajın içeriğinin anlaşılması mümkünken yazılı iletişimde bu durum söz konusu değildir. Yazılı iletişimde yapılan hatalar iletişim hatalarına sebep olacağından, dilin kurallarını doğru kullanmak gerekmektedir. Yazılı anlatımda hedef dili ve o dilin kurallarını doğru kullanmak ne kadar önemliyse bir mesajın içeriğini ifade edebilmek de çok önemlidir.

Bir mesajı veya bilgiyi yazılı olarak bir başkasına iletmek için kişinin belli bir düzeyde dil bilgisine ve sözcük dağarcığına sahip olması gerekir. Yazma eylemi, diğer dil becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağladığı gibi kişinin zihinsel eylemlerini; duygu, düşünce ve bilgilerini düzenleyip ifade etmesini de sağlamaktadır. Yazılı iletişim, temel dil becerileri arasında yer alan okuma ve yazma becerilerinin etkin biçimde

kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle öğrenilen dille ilgili önceden kazanılmış bilgilerden yararlanılması kaçınılmazdır.

Yazma becerisi mekanik bir süreç olarak değil, anlama, düşünme, geliştirme ve üretme alt

becerileri olarak algılanmalı ve değerlendirilmelidir (Demirel, 2007:116-117).

Dinleme

1. Dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder.
2. Dinlediklerinde ilgi alanlarına yönelik günlük hayatta sık kullanılan kelime ve kelime gruplarını fark eder.
3. Dinlediklerinde kendisi, ailesi ve çevresi hakkındaki ifadeleri belirler.
4. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.
5. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.
6. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.
7. Dinledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.
8. Dinlediklerine ilişkin karşılaşturmalar yapar.
9. Dinledikleri konuya ilişkin sorular sorar ve cevap verir.
10. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
11. Yavaş ve net konuşulduğunda dinlediği konuşmanın konusunu belirler.
12. Yavaş ve net bir şekilde okunan dinlediği kısa ve basit hikâyelerin konusunu tahmin eder.
13. Hedef dildeki kısa ve basit hikâyeleri dinlemekten zevk alır.
14. Dinlediklerindeki basit ve somut yönergeleri uygular.
15. Kısa mesaj ve kayıtlı duyurulardaki önemli öğeleri belirler.
16. Dinlediklerinde verilen tarifleri belirler.
17. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır.
18. Görseller ile desteklenen haberlerde verilen mesajı ayırt eder.
19. Dinlediklerinde değişen konuların içeriğini belirler.
20. Dinlediklerinde anlamadıkları ile ilgili açıklama isteğini belirtir.
21. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
22. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.
23. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
24. Dinlediklerinde anlatılanlara değer verir.
KONUŞMA
1. Konuşmalarında betimlemeler yapar.
2. Hobilerini ve ilgilerini açıklar.
3. Geçmiş yaşamıyla ilgili kendini ifade eder.

4. Günlük alışkanlıkları hakkında konuşur.
5. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.
6. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
7. Konuşmalarında söz varlığını kullanır.
8. Basit cümle yapılarını doğru kullanır.
9. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
10. Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.
11. Akıcı konuşur.
12. Konuşmalarında beden dilini kullanır.
13. Konu dışına çıkmadan konuşur.
14. Görgü kurallarına ve değerlere (evrensel, millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.
15. Konuşmalarında bilgi verir.
16. Sözlü olarak bilgi verilmesini ister.
17. Konuşmasını görsel sunu ile destekler.
18. Olayları oluş sırasına göre anlatır.
19. Kelime ve kelime gruplarını basit bağlaçlarla bağlar.
20. Hikâyeler anlatır.
21. Kendine güvenerek konuşur.
KONUŞMA
KARŞILIKLI KONUŞMA
1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.
2. Sorular sorar.
3. Sorulan sorulara cevap verir.
4. Kısa konuşmalar yapmaktan zevk alır.
5. Öneride bulunur.
6. Geleceğe ilişkin planlarını açıklar.
7. Geçmiş yaşamı ile ilgili sorulan sorulara cevap verir.
8. Konu dışına çıkmadan konuşur.
9. Hoşlanıp hoşlanmadıkları hakkında konuşur.
10. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
11. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.
12. Konuşmalarda kendi görüşünü belirtir.
13. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.
14. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
15. İhtiyaç duyduğu konularda bilgi alır.

16. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.
17. Basit ve somut yönergeler verir.
18. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
19. Karşılıklı konuşmaya istek duyar.
OKUMA
1. Ön bilgileri kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Okuduğunun ana fikrini belirler.
3. Okuduklarının konusunu belirler.
4. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
5. Okuduklarından çıkarım yapar.
6. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
7. Okuduğunu özetler.
8. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
9. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
10. Kısa yazılı mesajların anlamını kavrar.
11. Bilgi almak için yazılmış kısa ve basit mektupların konusunu belirler.
12. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
13. Okuduklarında önemli bilgiyi ayırt eder.
14. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.
15. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
16. Basit ve somut yönergeleri belirtildiği şekilde uygular.
17. Okudukları ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayatından örnekler verir.
18. Okuduklarında söz varlığından yararlanarak kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
19. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.
20. Okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.
21. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
22. Kısa hikâyeleri okumaktan zevk alır.
23. Okuduklarını arkadaşlarıyla paylaşır.
YAZMA
1. Kısa metinler yazar.
2. Yazılarında betimlemeler yapar.
3. Geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturur.
4. Hoşlanıp hoşlanmadıkları ile ilgili yazılar yazar.
5. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
6. Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

7. Olayları oluş sırasına göre yazar.
8. Kelime ve kelime gruplarını basit bağlaçlarla bağlar.
9. Yazılarında ana fikre yer verir.
10. Sorular yazar.
11. Kısa raporlar yazar.
12. Günlük tutmaktan zevk alır.
13. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
14. Liste oluşturur.
15. Bilgi almak amacıyla kısa mektuplar yazar.
16. Formları yönergelerine uygun doldurur.
17. Kısa öz geçmişini yazar.
18. Not alır.
19. Kart yazar.
20. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu kelime bilgisini yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır.
21. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
22. Yazılarında yazım kurallarını uygular.
23. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
24. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.
25. Konu dışına çıkmadan yazar.
26. Mantıksal bütünlük içinde yazar.
27. Yazısına uygun başlık belirler.

Dil bilgisi bölümünde verilen dil yapıları kazanımların gerçekleştirilmesi için kullanılması önerilen dil yapılarıdır. Programda önerilen bir öğretim yılı için seçilecek temalarda yer alacak kazanımların ve temadaki konuların içeriğinin gerektirdiği dil bilgisi yapıları dengeli biçimde temaya dağıtılmalıdır. Programda yer alan dil bilgisi tablosunda verilen tüm dil bilgisi yapılarına bir öğretim yılı içinde yer verilmelidir.

Temalar ve İçerik Önerileri

TEMALAR

İÇERİK ÖNERİLERİ

SOCIETY AND LIFE

(Toplum ve Yaşam)

aile, okul, arkadaş, çevre, meslekler, kutlamalar, özel günler, sosyal aktiviteler, alışveriş vb.

VALUES

(Değerler)

Atatürk, evrensel değerler, kültürel değerler, millî değerler, manevi değerler, ahlaki değerler, sosyal değerler vb.

HISTORY AND TOURISM

(Tarih ve Turizm)

müze, tarihi eserler, anıtlar, ören yerleri, sanat galerileri, iç turizm, dış turizm vb.

IMAGINATIONS AND PLANS

(Hayaller ve Planlar)

bireysel, toplumsal, evrensel vb.

COMMUNICATION

(İletişim)

basılı ve görsel medya (televizyon, radyo, gazete, dergi vb.), telefon, internet vb.

SCIENCE

(Bilim)

teknoloji, astronomi, tıp, bilim kurgu, bilimsel organizasyonlar, sosyal bilimler (sosyoloji, psikoloji, felsefe, psikoloji, tarih), fen bilimleri (matematik, fizik, kimya, biyoloji, mühendislik) vb.

ART

(Sanat)

edebiyat (şiir, öykü vb.), tiyatro, sinema, müzik, resim, sanat galerisi, şarkı, türkü vb.

SPORTS

(Spor)

bireysel sporlar, mücadele sporları, sportmenlik ve sorumlu davranış, folklorik sporlar, sağlıklı yaşam, spor organizasyonları vb.

SUCCESS AND UNSUCCESS

(Başarma ve Kaybetme)

kendini tanıma, iş birliği, başarıya ulaşma yolları, stresle baş edebilme, başarı hikâyeleri vb.

1. Genel liseler için hazırlanan İngilizce Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı çerçevesinde bir öğretim yılında ele alınacak tema sayısı altı olarak belirlenmiştir. Tabloda 9 tema verilmiştir. Bu temaların altı tanesi seçilerek bir öğretim yılında işlenmelidir. Temalar belli bir sıraya göre verilmemiş olup, istenilen temalar istenilen şekilde sıralanabilir.

2. Temaların tamamında “içerik önerileri” başlığı altında verilen konular zorunlu değildir.

Aynı tema kapsamında yukarıdaki tabloda verilen içerik önerilerinden seçilebileceği gibi temaya uygun farklı içeriklerden de seçilebilir.

3. Seçilecek içerik (konular), 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan millî eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.

4. Temaların her biri 18 ders saati (6 hafta) süre ile işlenecek şekilde düzenlenmelidir.

Kitaplarda her temaya eşit oranda sayfa ayrılmalıdır. Yazılacak olan ders kitapları 7–8 forma aralığında hazırlanmalıdır. Öğrenci çalışma kitapları ise 5–6 forma aralığında düzenlenmelidir. Dinleme etkinlikleri için kılavuz kitapla beraber öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarında kullanmaları amacıyla CD verilmelidir. Hazırlanacak olan CD’ler mümkünse ana dili İngilizce olan kişiler tarafından doğru telaffuz, vurgu ve tonlama ile ve metinlerin net olarak anlaşıldığı, hedef dile uygun şekilde metinlerden oluşturulmalıdır. Ayrıca dinleme metinleri farklı kişiler tarafından okunmuş olmalıdır.

5. Her temada temaya uygun üç farklı içerik belirlenerek işlenmelidir. Her içeriğin işlenmesi için 6 ders saati ayrılmalıdır. Temalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dengeli olacak şekilde yer verilmelidir.

6. Programa uygun olarak hazırlanacak ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerine ve kelime bilgisini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Dil bilgisi konuları temayı ve içeriği destekleyecek şekilde dil bilgisi tablosundan seçilmeli ve mutlaka dil bilgisi konusu ile ilgili açıklamada verilen sınırlılık içerisinde konu işlenmelidir.

7. Okuma metinleri öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak gerçek hayattan (çeşitli kitaplar, gazeteler, dergiler vb.) alınan metinler/haberler/röportajlar ile diyaloglardan, hikâyelerden, ansiklopedik bilgilerden, şarkılardan, şiirlerden, görsel

materyallerden vb.den oluşturulabilir. Bu metinler ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.

8. Dinleme metinleri öğretmen kılavuzunda yer almalı, dinleme metni ile ilişkili etkinlikler ise ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabında bulunmalıdır. Öğretmen dinleme çalışmaları sırasında CD'yi kullanabileceği gibi kılavuz kitapta yer alan dinleme metnini kendisi okuyarak da çalışmayı gerçekleştirebilir.

9. Ders kitabında içeriği destekleyen konuşma-anlatma ve yazma-anlatma etkinliklerine de yer verilmelidir. Bu etkinlikler temaya bağlı olarak seçilerek içeriği destekleyici şekilde düzenlenmelidir.

10. Kitap düzenlenirken programda öğrenme alanları başlığı altında dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine ait bilgilerden mutlaka yararlanılmalı, düzenlenecek etkinliklerin anlamlı ve iletişimsel yaklaşıma uygun olması sağlanmalıdır.

11. Temaların işlenişinde içerikle ilgili metinler, hikâyeler, haberler, röportajlar, diyaloglar, ansiklopedik bilgiler, şarkılar, şiirler, görseller vb. kullanılmalıdır.

12. İşlenecek konularda ülke bilgisine de yer verilerek öğrencinin yabancı olduğu dünya ile kendi dünyasını karşılaştırmasına olanak sağlanmalıdır.

13. Temalarda Atatürkçülük ile ilgili konularda yer alan tablodan yararlanılarak 10 Kasım'ı içine alan Atatürk Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı'nda

“Atatürk'ün Hayatı-Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Siyasi Hayatı” konularına yer verilmelidir.

14. Öğretmen kılavuz kitabında yıllık plan ve ders planları yer almalıdır.

Eğitim programının hedef ve davranışlarının ne derecede kazandırıldığı ya da program hakkında karar vermeye ışık tutacak ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir (Varış, 1994; Ertürk, 1998; Demirel, 2003; Saylan, 1998; Sönmez, 2004).

C. Öğretmenin Rolü

İletişimsel yaklaşımda öğretmen, rehber ve katılımcıdır. Öğretmen rolü otoriter değildir. Öğrenciler, doğal dilsel iletişim etkinlikleriyle anlamlı yapıları öğrenmeye teşvik edilmektedir.

Bu programda öğretmen yönetici rolünü üstlenerek, öğrencileri işe koşmalı, onların “dil görevleri” tam ve doğru yapmaları için bir rehber olmalıdır. Örneğin, öğrenciye bir

şeyin nasıl yapılacağını göstermeli, öğrendiklerini kullanma fırsatı yaratmalı, etkinliklerini yapmasına yardımcı olmalı ve onları özerk şekilde kullanmasını sağlamalıdır. Bir sorunu çözenin birden fazla yolu bulunduğunu öğrenciye hatırlatmalı, daha iyi çözümlere ulaşabilmesi için öğrenciyi yüreklendirmeli ve etkinliği yapma işini tamamen öğrenciye bırakmalıdır. Öğrencileri karar alma sürecine katmalıdır. Öğretmenin bu tutumu öğrencinin ihtiyaçlarını, eğilimlerini ve yetilerini daha iyi tanmasına olanak vereceği gibi gerçekleştirilen eğitim-öğretimden daha iyi sonuçlar almasını da sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci de kendi çabalarının, eğitimini ne denli etkilediğini görme şansını bulacak, kendi eğitim sorumluluğunu üstlenerek öğrenmeye daha fazla güdülenecektir.

Öğretmenin öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlamanın yanı sıra iş birliği yaparak, öğrenme yetisinin gelişmesini de sağlamalıdır. Bu nedenle çalışmalar küçük gruplarla, bazen de sınıfın tamamının katılımıyla gerçekleştirilmelidir.

Tüm çalışmalarında biçim ve içeriği doğru uygulamak amacıyla öğretmenler;

- Kuralları açıklama ve uyulup uyulmadığını takip etme,
- Kuralları tekrarlamak yerine onların uygulamasını görme,
- Her kuralın içeriğini öğrencilerle birlikte açıklama ve ne anlama geldiğini onlara kavratma,
- Çalışmaya ayrılacak süre ve her öğrencinin konuşma süresi bakımından zamanı yönetme,
- Konuşmaya isteksiz öğrencilere söz verip konuşurma,
- Öğrencileri kendilerini geliştirmeye teşvik etme,
- Öğrencilerin çalışma heveslerini kırarak tartışmalara engel olma,
- Sözlü ve yazılı çalışmalarda temel sorunları not alma,
- İhtiyaç duyulduğunda sınıfı bu sorunlar üzerine düşünmeye yoğunlaştırma,
- Sınıfta dile getirilen düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme sorumluluğunu üstlenmelidir.

Öğretmen için aynı okuldan öğretmenlerle veya başka okuldaki meslektaşlarıyla işbirliği yapmak yeni bir dinamizmin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

D. Hatalar Konusunda Yapılabilecek Uygulamalar

Dili öğrenirken veya kullanırken hatalar yapılabilir. Bunu göz önünde bulundurmamak, dil kullanımında ve öğretiminde daha gerçekçi kararlar almaya yardımcı olabilir. “*Hata*

olmadan gelişme olamaz.” gerçeğinden hareketle bilinçli bir tutumla önlemler alınmalıdır:

a) Hataları yok etmek için sistemli bir şekilde ve anında akran düzeltmesi teşvik edilmelidir.

b) Dil sürçmeleri şeklinde olan yanlışlar göz ardı edilebilse bile, sistematik hatalar kesinlikle düzeltilmelidir.

c) Hatalar özellikle iletişimi kesintiye uğrattığında düzeltilmelidir.

Öğrenci hatalarının gözlenmesi ve incelenmesinin yararları

a) Birey ya da grup olarak geleceğe yönelik dil öğretimini planlama,

b) Ders planı ve malzeme geliştirme,

c) Öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmede öğrenci hatalarının gözlenerek incelenmesi yararlı olacaktır.

1970lerden bu yana psikologlar ve dilbilimciler kişilerarası ilişkinin, iletişimin ve dilin iletişimsel sürecinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda, öğretmen iletişimsel yetiyi, grup çalışmasını, işbirlikli öğrenmeyi ön plana alan yöntemleri uygulamaya başlamışlardır. Öğretmenler kendilerini kurallardan uzak bir öğretim yolunu izlerken bulmuşlardır. Dil öğretiminde iletişimin doğal ve anlamlı olması gerektiğini belirterek iletişimsel yaklaşımın temelini atmışlardır (Bal, 2006). Pica (2000)'e göre, iletişimsel yeti sadece dilbilgisi yapılarına değil, iletişimsel bilgiye de dayanır. Savignon (2004) bu yaklaşımda öğrencilerin pragmatik, doğal, üreten ve hedeflere dayalı yabancı dili öğrenmeleri gerektiğini ve buna uygun tekniklerin kullanılmasını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin dili akıcı ve doğru kullanmaları büyük bir önem taşımaktadır. Dilin tüm becerileri önemli olmakla beraber sınıf içindeki etkinlikler öğrencilerin dili iletişimsel olarak kullanmasına yönelik olmalıdır. Nunan (1991); iletişimsel yaklaşımın özelliklerini şu beş başlık altında toplamıştır:

- Hedef dilde iletişimin
- Doğal araç gereç kullanımının
- Öğrenmenin ve öğrenim sürecinin
- Öğrencinin kişisel deneyimleri
- Sınıf içinde öğrenilenlerin sınıf dışında kullanımının önemini vurgulamıştır.

Öğrenciler grup çalışmalarlarıyla dili amaçlı ve doğal kullanmakta ve bunun sonucunda iletişim sağlanmaktadır (Larsen- Freeman, 1989).

Öğretmenler ikili çalışmalar ve rol yapma tekniğini kullanarak öğrencilerin doğal ve anlamlı bir ortamda dili öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, problem çözme, bir okuma parçasındaki dilbilgisi yapılarını analiz etme, eğitsel oyunlar kullanılan diğer teknikler arasındadır (Thompson, 1986). Öğrenci merkezli anlayışa sahip olan bu yaklaşım, dört beceri (Konuşma, dinleme, okuma, yazma) öğretimi üzerinde durmaktadır (Deckert, 2004).

Programda iletişimsel yaklaşım temel alınmıştır.

İletişimsel yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı, dilin asıl işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu görüşe göre dilin kurallarından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır. Bu işlevler, belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır.

İletişimsel yaklaşıma göre dilin öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutar. Buna göre öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da buldukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilir. Öğrenciler için iletişim, bireysel ihtiyaçların karşılanması, yeteneklerin geliştirilmesi ve toplumsal hayatın oluşması ile sürdürülmesi için gerekli bir süreçtir. Kuralların öğrenciye doğrudan verilmesi değil, dilin kullanımı esnasında öğrenci tarafından araştırılıp bulunması ve anlaşılması esastır. İletişimci yaklaşımda konu ya da işlev belirlenerek her fırsatta sınıf içinde ve dışında üretime ilişkin etkinlikler yapılmalıdır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Canay KARCI
Doğum Yeri ve Tarihi : Aydın, 16. 06. 1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (KPDS- 85)
Almanca (Orta)
İtalyanca (Başlangıç)

Bilimsel Faaliyetleri

İş Deneyimi

2002- 2005 : M.E.B. Kadrolu İngilizce Öğretmeni
2005- ... : Adnan Menderes Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksek Okulu
İngilizce Okutmanı

İletişim

e-posta Adresi : ckarci@adu.edu.tr

Tarih : 16.01.2012